تحليل مضمون المناهج المدرسية

الأستاذ الدكتور

عبد الرحمن الهاشمي

أستاذ المناهج وطرائق التدريس

جامعة عمان العربية

الدكتور

محسن علي عطية

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك

جامعة بابل / المحاضر في الجامعة الأردنية



www.darsafa.net


❁تمت الفهرسة والتجميع والرفع بواسطة : ❁ ا. محمد عموش

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

تحليل مضمون المناهج المدرسية

تحليل مضمون المناهج المدرسية

الأستاذ الدكتور

عبد الرحمن الهاشمي

الدكتور

محسن علي عطية

الطبعة الثانية

2014م - 1435هـ





رقم التصنيف 375
تحليل مضمون المناهج المدرسية
ا.د.عبد الرحمن الهاشمي د.محسن علي عطيه
الواصفات: المناهج// المقررات المدرسية//



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2014/4/1056)
ردمك ISBN 978-9957-24-569-6

عمان – شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس- 4612190 6 962+
هاتف- 4611169 6 962+ ص . ب922762 عمان- 11192 الأردن
DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
E-mail:safa@darsafa1.net
E-mail:safa@darsafa.info
www.darsafa.net

قال تعالى: ﴿ فَأَمَّا ٱلزَّبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَآءً ۖ وَأَمَّا مَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ فَيَمْكُثُ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة الرعد: الآية (17)

الإهداء

إلى:

ذوي الكلمة الحرّة الذي اتخذوا . .

الإسلام عقيدةً

والإنسانية مبدءاً

والعروبة خلقاً

والحقّ صدقاً

والعلمَ طريقاً

من طلبة ومعلمين وباحثين

نهدي جهدنا هذا

المؤلفان



الفهرس

الفصل الثاني

الفلسفة الإسلامية

الفصل الثالث

محتوى كتاب التربية الإسلامية

الفصل الرابع

دليل المعلم في تعليم محتوى كتب التربية الإسلامية

الفصل الخامس

مقروئية الكتب المدرسية

الفصل السادس

تحليل المحتوى في البحث العلمي

الفصل السابع

تحليل المحتوى في البحث العلمي مفهومه، وخصائصه، واستخدامه

الفصل الثامن

إجراءات تحليل المحتوى

الفصل التاسع

أنواع تحليل المحتوى

الفصل العاشر

تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية

الفصل الحادي عشر

دراسات في تحليل المحتوى

المقدمة

المنهج المدرسي من أهم الأنظمة التي يتشكل منها النظام التربوي وهو بوصفه نظاماً – المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته بتربية أبنائه التربية التي يهدف إليها؛ فهو الذي يعكس فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه، وهو الكفيل بصياغة أهدافه التي يطمح إلى تربية أفراده في ضوئها.

والإسلام لم يكن مجرد عقيدة سماوية روحية فحسب، بل كان وما يزال ويبقى أبداً يشكل منهجاً فكرياً خلاقاً يشتمل بذاته على منظومة من الأنساق التربوية والفكرية والاجتماعية للوجود الإنساني برمته، ارتسم في البيان الإلهي:
﴿ قُلْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ سورة الأعراف آية: 158.

وفي هذه العطاءات الربانية الخالدة تأخذ تربية الإنسان مركزاً حيوياً في نسق العقيدة التربوية الإسلامية؛ لأن الفكر التربوي ينبثق من صلب العقيدة ويبلورها حقيقة إنسانية مسكونة بأسمى التوجيهات الروحية.

استطاع الإسلام أن يحدث طفرات تربوية هائلة في تكوين الإنسان وفي تركيبته العقلية التي بني عليها، فقد أنهض الإسلام في الإنسان حب الحقيقة، والتضحية وسما إلى آفاق أخلاقية يندر مثيلها في تاريخ الزمان، وخير مثال على هذا التحول الإنساني الشامل الشاعرة العربية الخنساء التي بكت أخاها صخراً دهراً من الزمن تندبه، وتذرف الدمع مدراراً عليه، وقالت فيه الكثير من القصائد الخالدة:

خنساءُ تبكي على صخرٍ وحقٌّ لها　　　إذ رابها الدهرُ إنَّ الدهرَ ضرارُ

فلّما شرفت بالإسلام وآمنت بنبيه ورسالته حدث لها الكثير من التغيّر في

أحوالها بتغير انتقالها من الجاهلية إلى الإسلام، فها هي في معركة القادسية ضد إمبراطورية الفرس تنادي أولادها الثلاثة وتدعوهم للتضحية قائلة ((إنكم أسلمتم طائعين، وهاجرتم مختارين، واللهِ الذي لا إله إلا هو أنكم بنو رجل واحد، كما أنكم بنو امرأة واحدة. ما هجنت حسبكم ولا غيّرت نسبكم، واعلموا أن الدار الآخرة خيرٌ من الدار الفانية، فاصبروا وصابروا واتقوا الله لعلكم تفلحون)). ولما علمت باستشهادهم قالت: ((الحمد لله الذي شرّفني بقتلهم، وأرجو من ربي أن يجمعني بهم في مستقر رحمته)). فما بين بكائها أخاها صخراً وحمدها الله الذي شرّفها بشهادة أبنائها تتجلى صورة التحول العظيم عند الشاعرة بفعل التربية القرآنية الإسلامية، فبعد أن ذرفت شاعرتنا النبيلة بحراً من الدموع على شقيقها صخر في الجاهلية تتلقى نبأ مصرع ثلاثة من أنجالها الأبطال فلذات كبدها بكلمات رائعات ساميات بهن سمت على كل معاني الألم.

فالتربية كانت المنهج الذي اعتمده الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم لإحداث أنضج تغيّر فكري ونفسي وسلوكي عرفه التاريخ في شخصية الفرد تلك التربية الشاملة، في المسجد والشارع، والمنزل وحلقات العلم، وفي ميدان القتال، والصلاة والصوم، والزكاة والحج، في كل لحظة من لحظات الليل والنهار.

وقد حظيت المناهج الدراسية في العقود الأخيرة باهتمام كبير من لدن التربويين في أرجاء الدنيا وبقاع الأرض كلها، ونال الكتاب المدرسي طليعة هذا الاهتمام لكونه من أهم الأسس التي ينبني عليها إتقان المتعلمين النتاجات التربوية اللازمة لمواجهة تحديات التنمية الشاملة في ظل المتغيرات التي شملت كل شيء في حياتنا ومجتمعاتنا، وعقدت العديد من المؤتمرات العالمية والعربية لتطوير الكتاب المدرسي وبخاصة كتاب التربية الإسلامية في محتواه وأنشطته

وأساليب تدريسه، وإعداد معلمه ليقوم بأدواره المتعددة المتجددة في ضوء التطورات المعاصرة؛ لكي يلائم متعلم القرن الواحد والعشرين ووريث المجد العربي الإسلامي.

إن نجاح الكتاب المدرسي يعتمد على تحليل عناصره المتعددة من أجل التخطيط العلمي الناجح للمنهج المدرسي، ومعرفة خصائص وسمات هذه العناصر، وطبيعة العلاقات التي تقوم بينها؛ للوصول إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة وهذا يدعو إلى مراجعة الكتب المدرسية لمعرفة ما إذا كانت سائرة على المنهج المقرر للتربية الإسلامية متضمنة ما يلزم الجيل الناشئ في زمن كثرت فيه الفلسفات وتداخلت فيه الاجتهادات.

فتحليل المحتوى أو المضمون يسعى بمجموعة من الخطوات المنهجية إلى الكشف عن المعاني الكمية في المحتوى، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني من خلال البحث الكمي الموضوعي والمنظم للخصائص في هذا المحتوى؛ فهو عملية ملازمة للفكر الإنساني تستهدف إدراك الأشياء بوضوح بمعرفة سمات هذه الأشياء وطبيعة العلاقات بينها.

لهذه الأسباب وغيرها جاء هذا الكتاب لخدمة الرسالة الإسلامية، وتقديم جهد علمي متواضع للطلبة الجامعيين والمدرسين والمشرفين، وواضعي المناهج المدرسية ومقوميها، ووضعه بين يدي الباحثين في مكتبة المناهج العربية في مجال تحليل كتب التربية الإسلامية، وأدلتها لإعانة أبنائها الأعزة في الوصول إلى السبل القويمة في التحليل، وروح المناهج التي يبني عليها المتعلمون والمعلمون اختياراتهم، وتخطيطهم المشترك في أبعاد النمو، واتجاهاته الفكرية والنفسية والإنسانية.

وقد تضمن الكتاب أحد عشراً فصلاً هي:

الفصل الأول: مدخل في التربية الإسلامية

عرضنا فيه مفهوم التربية الإسلامية وأهدافها وخصائصها، ومبادئها، ومفهوم الثقافة الإسلامية وخصائصها، والعلاقة بين التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية. وسمات الفرد المسلم وصفات معلم التربية الإسلامية والأساليب التربوية الإسلامية.

الفصل الثاني: الفلسفة الإسلامية

عرضنا فيه مفهوم الفلسفة الإسلامية وبداياتها، والقرآن الكريم والتفكير الفلسفي، والأصول الفلسفية والاجتماعية للفكر التربوي الإسلامي، ومبادئ الأيدلوجية الإسلامية، ومصادر التربية الإسلامية.

الفصل الثالث: محتوى كتاب التربية الإسلامية

عرضنا فيه مفهوم المنهج التربوي من وجهة نظر الإسلام، وأهمية الكتاب في العملية التربوية، والأسس التي ينبغي أن يقوم عليها الكتاب المدرسي، وصفات المحتوى الجيد، وأسس تنظيم المحتوى وتقديم وحدات الكتاب، والأنشطة التعليمية، والتدريبات، ومعايير المحتوى وتنظيمه.

الفصل الرابع: دليل المعلم في تعليم محتوى كتب التربية الإسلامية

عرضنا فيه مفهوم دليل المعلم، والعلاقة بين الكتاب المدرسي ودليله والمنهج، وأدوار دليل المعلم في العملية التعليمية، ومحتويات الدليل، وتأليفه، ومعايير تقويمه، ونموذج منه في التربية الإسلامية، ونموذج خطة فضلية.

الفصل الخامس: مقروئية الكتب المدرسية وطرائق قياسها

عرضنا فيه: مفهوم المقروئيةوأهميتها، والعوامل المؤثرة فيها وطرائق قياسها.

الفصل السادس: تحليل المحتوى في البحث العلمي

تناولنا فيه مفهوم البحث العلمي وخصائصه والحاجة إليه، ومنهجية البحث العلمي من منظور إسلامي، وتحليل المحتوى في البحوث الوصفية وأنواع البحوث الوصفية.

الفصل السابع: تحليل المحتوى مفهومه وخصائصه واستخداماته

تناولنا فيه: مفهوم تحليل المحتوى، وأهميته، وأهدافه، والمبادئ التي يقوم عليها، وخصائصه، وعوامل نجاحه، ومجالات استخدامه في البحوث.

الفصل الثامن: إجراءات تحليل المحتوى

تناولنا فيه خطوات تحليل المحتوى، وتصميم أداته ومتطلبات صدق التحليل، وحساب ثباته.

الفصل التاسع: أنواع تحليل المحتوى

تناولنا فيه أنواع التحليل: البراجماتي، والدلالي، والبنائي، وما يتفرع عنها من أنواع أخرى مثل: تحليل المحتوى البنائي لأغراض التدريس، ونموذج تطبيقي له، وتحليل المحتوى البنائي اللغوي، وعرض نموذج تطبيقي له، وتحليل المحتوى في ضوء الأهداف مع نموذج تطبيقي، وتحليل المحتوى في ضوء معايير التقويم والتنظيم، وتحليل المحتوى المفاهيمي مع نموذج تطبيقي في دروس التربية الإسلامية.

الفصل العاشر: تحليل كتب التربية الإسلامية

عرضنا فيه الأسئلة وتنمية مهارات التفكير وتطبيقات الأسئلة مثل تصنيف مور وتصنيف بريمر، وجلفورد، وساندرز، وتصنيف بلوم، ونماذج لتحليل أسئلة التربية الإسلامية.

الفصل الحادي عشر: دراسات في تحليل المحتوى

عرضنا فيه دراسات في مجال كتب التربية الإسلامية وأدلتها وغيرها.

وأخيراً فإن ما قدمناه في هذا الكتاب، وما اجتهدنا فيه إنما هو جهد مجتهد نرجو أن نكون قد وفقنا في اجتهادنا، ليكون عملاً خالصاً لوجهه تعالى، وخدمة طلبة العلم في جامعاتنا العربية، وصدورنا مشروحة مفتوحة لسماع آراء القراء الكرام، والله نسأل أن يعز أمتنا، وديننا ولغتنا، ويمدنا بمدد من عنده لمعالجة أي قصور، لأن النقص مجبول عليه بنو البشر.

والحمد لله من قبل ومن بعدُ،،،

المؤلفان

عمان، 2009

الفصل الأول

مدخل في التربية الإسلامية

الفصل الأول

مدخل في التربية الإسلامية

مفهوم التربية الإسلامية:

التربية لغة من الفعل ربا، يربو، بمعنى زاد ونما قال تعالى: ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَاْ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُواْ عِندَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴾ (سورة الروم آية: 39).

ومفهوم التربية من رَبى يربّي هو بمعنى نشأ وكبر وترعرع، وربّاه، نمّاه؛ فالتربية هنا بمعنى التنشئة، أو التغذية، وعلو الشأن والارتفاع كما تأتي بمعنى ربّ يربُّ بمعنى: أصلح والتربية إصلاح وتهذيب (هندي وآخرون، 1989).

أما التربية اصطلاحاً فقد اشتق الباحثون من الأصول اللغوية تعريفات عدة لكلمة التربية منها، تنمية جوانب شخصية الإنسان على أن تتمثل كل هذه الجوانب في انسجام وتكامل تتوحد معه طاقات الإنسان، وتتضافر جهوده لتحقيق هدف واحد (الجلاد، 2004).

وقد استمدت التربية الإنسانية تعقيداتها من تعقد الطبيعة الإنسانية وتعدد العوامل المؤثرة فيما بينها، فضلاً عن تداخل مجالات الشخصية الإنسانية وتكاملها في تشكيل ذاته ووسمه بما يتمايز به من غيره.

ولما كان الفلاسفة قد اختلفوا في وجهات نظرهم إلى الطبيعة الإنسانية فقد امتد ذلك الاختلاف على مفهوم التربية وأهدافها وكيفياتها ووسائلها وتبع ذلك أن اختلف المنظرون وعلماء النفس في تفسير عملية تعلم الإنسان والعوامل المؤثرة فيها، وفي ضوء ذلك فقد عرفت التربية تعريفات عديدة منها:

- هي أنواع النشاط التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته، وغيرها من أشكال السلوك ذوات القيمة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكنه من أن يحيا حياة سوية في ذلك المجتمع (الهاشمي وعطية 2009).

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على:

* تنمية القدرات والاتجاهات وأشكال السلوك الإيجابي

* تمكين الفرد من القدرة على التكيف والتعايش الاجتماعي.

- هي العملية التي ترمي إلى نمو وظيفة، أو وظائف عديدة نمواً تدريجياً بوساطة التمرين بقصد الوصول إلى الكمال، ويمكن أن تنجم عن عمل الآخرين، أو عمل الكائن نفسه (الرشدان، وجعنيني، 1994).

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على نمو الوظائف البنيوية للكائن الإنساني بقصد بلوغ درجة الكمال، ويرى أن عمليات النمو هذه يمكن أن تحصل للإنسان بفعل ما يتلقاه من الآخرين أو بالاعتماد على نفسه، ويلاحظ أنه لم يقيد العملية التربوية بمحددات أو غايات اجتماعية وبذلك يختلف عن التعريف السابق.

- هي مجموع العمليات التي بها يستطيع المجتمع نقل معارفه، وأهدافه المكتسبة من أجل المحافظة على بقائه والتجدد المستمر لقدرات الأفراد الذين يحملونه، وهي عمليات مستمرة غايتها تحقيق المزيد من النمو، فهي الحياة نفسها بنموها وتجددها (ديوي، 1969).

يلاحظ أن هذا التعريف يشدد على اجتماعية التربية واهتمامها بنقل معارف المجتمع والسعي إلى تحقيق أهدافه والمحافظة على تجدده وبقائه عن طريق نمو قدرات أفراد المجتمع بشكل مستمر لا يقبل التوقف.

- هي مساعدة الطفل على مواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية أو

هي القدرة على إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها.

ويلاحظ أن هذا التعريف يشدد على وظيفية التربية في المجالين البيولوجي والاجتماعي عن طريق العمل على إثارة دافعية الطفل وجعله أكثر معرفة بمتطلبات الموقف الاجتماعي الذي قد يتعرض له.

واستخلاصاً مما تقدم يمكن القول إن التربية تعني عمليات التنمية التي يتحصل عليها الفرد معرفياً، ووجدانياً، وجسمياً، واجتماعياً، وتهدف إلى إيصال الفرد إلى درجة الكمال المطلوب وهي تشتمل على:

- تمكين الفرد من التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التي تحيط به، وذلك بالسير وفق أخلاقيات المجتمع وقيمه الفاضلة، وتقاليده التي يراد الحفاظ عليها.
- تمكين الفرد من مواكبة التطورات التي تحصل في الحياة، وتلبية متطلباتها.

هذا فيما إذا نظرنا إلى التربية بشكل عام من دون نسبتها إلى فلسفة معينة أو تقييدها بصفة معينة، أما إذا ما قيدت بالإسلامية فيكون لها معنى معين ومحدد؛ لأنها عندئذٍ لابد أن توسم بسمات الثقافة الإسلامية، وتطبع بأخلاقيات الإسلام التي تستخلص من القرآن الكريم، والسنة الشريفة، وفقه المجتهدين من علماء المسلمين والشائع من المتعارف عليه بين المسلمين.

فالتربية الإسلامية تعني:

كل العمليات التي يمارسها المجتمع الإسلامي لتنمية الفرد المسلم تنمية عقلية، وجسمية، وأخلاقية، واجتماعية، قائمة على أساس تعاليم الإسلام المنصوص عليها في القرآن الكريم والحديث النبوي والسنة والمعبر عنها في سلوك الصحابة والصالحين من التابعين التي تهدف إلى إيجاد إنسان مؤمن بالله ورسله مهتد برسالة الإسلام ورسوله

المصطفى صلى الله عليه وسلم عامل لدنياه وآخرته آمر بالمعروف ناهٍ عن المنكر مؤدٍ فرائض الإسلام.

وهذا يعني أن التربية الإسلامية لا يمكن لها أن تكون في معزل عن الثقافة الإسلامية إنما يجب أن نؤسس على الثقافة الإسلامية وأسس الدين الإسلامي وخصائصه وهذا يعني أننا إذا ما أردنا الحديث عن التربية الإسلامية لابد لنا من التعريف بالثقافة الإسلامية وخصائصها وما يتصل بها مما يشكل سمات التربية الإسلامية.

وقد عرفت التربية الإسلامية بأنها: ((عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة فهي: ((عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة وتهدف إلى تنشئة جوانب شخصية الإنسان جميعها، وتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم بها أفراد ذوو كفاءة عالية بقصد تعليم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمياً محدداً وطرق تقويم ملائمة)) (عبد الله، 1985، ص 15).

ويعرف أبو لاوي (2008، ص18) التربية الإسلامية بأنها إحداث تغيير في سلوك الفرد في الاتجاه المرغوب من وجهة نظر الإسلام)).

وتتميز التربية الإسلامية بأنها تهدف إلى إعداد الإنسان المسلم الصالح الذي يقر بالعبودية لله وحده، والأمور التي أتى بها الإسلام جميعها تعد تربية، فالصلاة تربية، والصيام تربية، وإقامة الحدود تربية، والجهاد تربية، وصلة الرحم تربية، ومن هنا نلاحظ أن التربية الإسلامية تعمل على تنمية شخصية الإنسان المسلم كاملة لكي يعيش حياة آمنة سعيدة في الدنيا والآخرة، وكذلك تتميز التربية الإسلامية بأنها تحاول أن توجد المجتمع المسلم من خلال النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، والعسكري، والتربوي، وغيرها، فهي تنظم حياة الفرد مع خالقه والفرد مع نفسه والفرد مع الفرد، والفرد مع المجتمع داخله وخارجه، وبذلك يصبح المجتمع بيئة صالحة

لتحقيق التربية الإسلامية التي أقرها الله سبحانه وتعالى وبهذا يحدث الاتساق بين تربية الفرد والمجتمع (الدخيل، 1997).

فالتربية الإسلامية بعد ذلك تربية إنسانية لأنها تعني الإنسان في مراحل حياته كلها، والتربية التي تعنى بتربية الإنسان يقوم عليها أفراد إنسانيون، ولذا اصطفى الله سبحانه وتعالى من عباده رسلاً وأنبياء لتبليغ الهداية ونشرها.

أهداف التربية الإسلامية:

إن أهداف التربية الإسلامية تشتق من مواصفات المسلم التي أرادها الله له، وتستند إلى مبادئ الإسلام المستمدة من القرآن الكريم وسنة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم، لذلك فقد جاءت لتؤكد ما يأتي:

أ. **طاعة الله وعبادته**: فعلى أساس الطاعة والعبادة يميز بين الذات الإنسانية بخيرها وشرها.

ب. **التنمية الجسمية**: إن الإسلام يريد من المسلم أن يكون قوي البنية، إذ جاء في الحديث الشريف ((المؤمن القوي خير وأحب عند الله من المؤمن الضعيف)) ولو نظرنا إلى الصلاة والصوم والحج، لوجدنا في كل منها ما يمكن أن يؤدي إلى بناء الجسم وقوته، ولو عدنا إلى تاريخ المسلمين لوجدنا فيه إشارات كثيرة إلى أن المسلمين كانوا يتدربون ويتسابقون ويتعلمون الفروسية بقصد تنمية المهارات الجسمية للمسلم، لكي يكون قادراً على أداء متطلبات الحياة وحمل رسالة الإسلام.

ج. **التنمية العقلية**: لقد تميز الدين الإسلامي بتشديده على العقل وتنميته بوصفه أداة التفكير وإدراك الخالق وسر الخلق به يستدل الإنسان على وحدة الخالق لذلك فإن من أهداف التربية الإسلامية تنمية القدرة العقلية على التفكير السليم، وسياسة النفس وكبحها عن كل سوء.

د. التنمية الاجتماعية: إن التنمية الاجتماعية تعني إشعار الإنسان بانتمائه الأمر الذي يقتضي معرفة الإنسان بما يرضي الجماعة وما لا يرضيها لغرض تجنب ما يغضب المجتمع والمشاركة فيما يرضيه، فالإسلام يشدد على وحدة المسلمين وتعاونهم وتحابهم، وجعل الاعتصام بحبله أساساً لوحدتهم إذ قال تعالى: ﴿ وَٱعْتَصِمُوا۟ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا۟ ﴾ (سورة آل عمران آية: 103).

هـ. إعداد المواطن الصالح: المواطن الصالح من وجهة نظر التربية الإسلامية هو المواطن المؤمن بالله العامل بشريعة الإسلام، والمؤمن بالمجتمع الإسلامي والاعتزاز به ما دام يسير على هدى الإسلام وسنة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم وهذا يعني أن التربية الإسلامية تجمع بين ذاتية الفرد واجتماعيته.

و. تنمية القدرة على العمل وكسب الرزق: إن الإسلام يتولى تربية الدوافع الفطرية في الإنسان وتهذيبها، وتوجيهها نحو الأمثل وبذلك فهو لا يتعارض مع فطرة الإنسان بل يستثمرها لمزيد من الإنتاج في طريق الخير استجابة لمتطلبات الحياة في مختلف العصور، ولما كان العمل في الإسلام يرقى إلى مستوى الجهاد فإن التربية الإسلامية تسعى إلى تمكين الفرد المسلم من مهارات العمل الذي لا يتعارض في أهدافه، ووسائله مع ثوابت الإسلام وشريعته.

خصائص التربية الإسلامية:

في ضوء سمات الثقافة الإسلامية التي تعنى التربية الإسلامية بنشرها وغرسها في نفوس النشء المسلم، وفي ضوء الرؤية الفلسفية الإسلامية للتربية، والمبادئ التي تقوم عليها التربية الإسلامية يمكن وسم التربية الإسلامية بالخصائص الآتية:

- تربية غايتها تقوى الله والإيمان بوحدانيته؛ فهي تسعى إلى خلق الإنسان المؤمن بالله ويتقيه في السر والعلن، وهذا يعني أن محتواها يتسم بالتشديد على ما يغرس الإيمان بالله، وخشيته في القول والعمل.

- شمولية المحتوى للعلوم الشرعية والتطبيقية والمادية والنقلية والعقلية بما فيها ما هو نظري وما هو تطبيقي وهذا يعني أنها لا تتوقف عند العلوم الشرعية أو العبادات بل تتناول الكثير من العلوم التي تقتضيها الحياة في المجتمع الإسلامي بطريقة تتوافق مع نظرة الإسلام وتعاليمه.
- الموازنة بين الفرد والجماعة والروح والجسد والعقل والعاطفة؛ فهي تربية متوازنة تهتم بالفرد وحاجاته والمجتمع وحاجاته وتسعى إلى تنمية جميع جوانب الشخصية الروحية والجسدية والعقلية والوجدانية.

وهذا يعني أن أهدافها ومحتواها تراعي مبدأ التنمية الشاملة لشخصية المسلم التي تتكامل فيها القوى والقدرات العقلية والجسمية والعواطف والانفعالات الوجدانية فضلاً عن التنمية الروحية والقيمية القائمة على العقيدة الإسلامية.

- إنها تربية اجتماعية بوصف الطبيعة الإنسانية طبيعية اجتماعية فهي تربية تهتم بتنظيم المجتمع وتنظيم علاقة الفرد بأسرته وعلاقته بأبناء مجتمعه وهي مبنية على أساس أن المسلم أخو المسلم، وأن المسلمين كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى.
- إنها تربية تهتم بالبر والتقوى والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ونشر قيم التعاون والمحبة والتسامح، والعدل واحترام حق النفس وحقوق الآخرين.
- قيامها على المنهج العلمي في التفكير والبحث والتقصي، وتسخير العقل في التحليل والقياس، واستخدام المنهج التجريبي في مجال المعرفة العلمية.
- تشديدها على الجانب الأخلاقي في السلوك واستخدام المعرفة في خدمة الناس والحرص على ما يريده الإسلام من المسلم، والبحث في العلوم النافعة، وتجنب كل علم ضار على قاعدة خير الناس من نفع الناس، وهكذا فالتربية الإسلامية

تشدد على البعد الأخلاقي لدى الإنسان، ومعنى هذا أن محتوى مناهج التربية الإسلامية يتناول حقول المعرفة التي ترمي إلى نشر القيم الأخلاقية الفاضلة وتسعى إلى تطهير النفوس من الرذيلة.

- تشديدها على الجانب العملي والتطبيقي وتقدير العمل وبذلك فهي توازن بين الجانب النظري والتطبيقي وتشدد على التعلم بالعمل.
- إنها تربية إنسانية معنية بالنفس الإنسانية في كل مكان وزمان بوصف الناس جميعاً من أصل واحد وأب واحد وأم واحدة إذ قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (سورة الحجرات آية: 13)
- إنها تربية مستمرة وهذا يعني أن التعلم فيها عملية مستمرة لا تقف عند مستوى أو سن معين إنما هي مستمرة مع الإنسان من الولادة حتى الممات ما دام قادراً على التعلم على قاعدة اطلب العلم من المهد إلى اللحد، ولما كان التعلم مستمراً في التربية الإسلامية فهذا يعني أن التعليم مستمر أيضاً فمالك العلم في الإسلام مكلف بتعليم الناس ما يعلم بقصد المنفعة وخدمة الناس.
- إنها تربية لا تمييز فيها بين فرد وآخر ولا بين ذكر وأنثى فالجميع فيها متساوون في حق التعلم فلا تمييز فيها بين أسود وأبيض أو بين حاكم ومحكوم أو بين ذكر وأنثى فهي حق للجميع وواجب على الجميع على أن تأخذ بعين الاعتبار الحاجات المتباينة بين الأفراد وفئات المجتمع الأمر الذي يتطلب تنوع أهدافها ومحتوى مناهجها، وطرائقها.
- إنها تهتم بتفعيل منافذ التعلم التي خص الله بها الإنسان ليطل على ما حوله من العالم، فهي تشدد على استخدام الحواس في عملية التعلم فضلاً عن الاستبصار في إدراك العلاقات بين المواقف والأشياء.

- إنها تربية تشدد على الإخلاص في العمل وجودة المعمول إذ قال تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ ﴾ (سورة التوبة آية: 105). وقال: ﴿ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلٗاۚ ﴾ (سورة هود آية :7).

وقال المصطفى صلى الله عليه وسلم((إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه)). وفي هذا تأكيد على أن الأصول التاريخية لمفهوم الجودة في العمل ليست حديثة كما يزعم البعض بل تعود إلى عصور تاريخية قديمة وقد جاءت الرسالة الإسلامية فشددت عليها واعتبرتها من القيم الفاضلة التي ينبغي على المسلم أن يتحلى بها في العمل والمعاملة.

- إنها تربية تقبل التطور والتجديد لمواجهة متغيرات الحياة ومتطلباتها على قاعدة أن لا ثبات لغير الله تعالى، وعلى هذا الأساس فهي تريد من الفرد إعمال عقله في كل الظواهر وما يطرأ في الكون من ظواهر ومتغيرات، ويتعامل معها بطريقة قاعدتها ثوابت الإسلام وسبيلها إعمال العقل، ولعل خير ما يدل على إيمان التربية الإسلامية بالتغير وقبول التجديد قول الإمام علي: ((علموا أولادكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم)) (فرحان وآخرون، 1984).

وخلاصة القول أن التربية الإسلامية تسعى إلى الحفاظ على الفطرة الإنسانية النقية وبناء المجتمع الإسلامي الصالح، وغرس قيم الإيمان في نفوس البشر، وتأهيل المسلمين لنشر الرسالة الإسلامية، وتعديل سلوك الإنسان بالشكل الذي يتواءم والاتجاهات الإسلامية، وتسعى إلى تحقيق نمو متكامل متوازن لشخصية الإنسان وتحقيق الوسطية والاعتدال في السلوك والعبادات وتجنب التطرف في ذلك، وتحقيق التنمية الفردية والاجتماعية بشكل متوازن، وغرس القيم الفاضلة، والاهتمام بالجانب الأخلاقي فضلا عن أنها تربية عالمية منفتحة على كل البشر.

مفهوم الثقافة الإسلامية:

مرّ القول إن مبادئ التربية الإسلامية تستمد من مفهوم الثقافة الإسلامية ويتأسس مفهوم الثقافة الإسلامية على مقومات الإسلام وحياة الأمة الإسلامية وآليات تطبيق الإسلام نظاماً للحياة بجميع مجالاتها. وقد عرفت الثقافة الإسلامية تعريفات عديدة تعددت تبعاً لتعدد الزوايا التي ينظر منها إلى تلك الثقافة ومن تلك التعريفات:

- هي معرفة مقومات الدين الإسلامي والمصادر التي تستمد منها تلك المقومات.
- هي الطريقة التي يسلكها المسلمون في جميع مجالات الحياة القائمة على أسس الإسلام، ووجهة نظره في المجالات المادية والروحية والفكرية.
- هي معرفة التحديات المعاصرة المتعلقة بمقومات الأمة الإسلامية ومقومات الدين الإسلامي بصورة مقنعة موجهة (الساموك والشمري، 2009).
- هي معرفة عملية مكتسبة تنطوي على جانب معياري مستمد من شريعة الإسلام، في الحياة الاجتماعية مع الوجود (السيد وآخرون، 2003).
- هي مجموعة العقائد والمشاعر والمظاهر السلوكية التي يتحلى بها الفرد المسلم المستمدة من الإسلام وتتميز بها الأمة الإسلامية عن غيرها من الأمم (الساموك والشمري، 2009).

وبناءً عليه يمكن القول إن الثقافة الإسلامية تعني كل الأساليب التي يمارسها المسلمون في التعامل مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعيشون فيها، التي تتأسس على أحكام الشريعة الإسلامية، وكل المعتقدات والقيم والممارسات الدينية والدنيوية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وما اجتهد فيه فقهاء المسلمين مما لم يرد في نص قرآني أو سنة نبوية أو سنن الصالحين من الصحابة والتابعين.

وهذا يعني أنها تتناول جميع مجالات الحياة الإنسانية وما أراده الله لها مما يؤسس لسعادة الإنسان في الحياتين الدنيا والآخرة.

وبذلك فإن الثقافة الإسلامية تختلف بمفهومها الخاص عن المفهوم العام للثقافة الذي يندرج تحته الكثير من العناصر المادية وغير المادية كالمعارف والمعتقدات والفنون والعادات والأخلاقيات والقدرات الفردية المكتسبة من المجتمع واللغة وأنماط الحياة وأدوات المأكل والملبس والمشرب والوسائل والتقنيات وهذا يعني أن الثقافة بمفهومها العام نظام من المعتقدات، والعادات والقيم والأساليب والرموز، وطرق الأداء والعمل التي يلتقي فيها أبناء مجتمع معين ويتميزون بها عمن سواهم من المجتمعات الأخرى؛ بمعنى أنها أساليب الحياة الفكرية والمادية السائدة في المجتمع التي بدورها تتكون من العموميات التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع والخصوصيات التي يشترك فيها أفراد فئة أو طبقة معينة من المجتمع، والمتغيرات التي يندرج تحتها كل ما هو جديد أو مكتشف.

ولكي يتضح التمايز بين مفهوم الثقافة الإسلامية والثقافة العامة نعرض بعضاً من خصائص الثقافة الإسلامية.

خصائص الثقافة الإسلامية:

تتميز الثقافة الإسلامية بسمات عديدة تميزها عن غيرها من الثقافات الأخرى ولعلّ أبرز هذه السمات ما يأتي:

1. الربانية:

إن المقصود بالربانية هنا هو مصدر الثقافة الإسلامية فهي ثقافة إلهية المصدر لكونها مستمدة من القرآن الكريم الموحى لفظاً ومعنىً من الله جلَّ وعلا على نبينا المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم إذ قال تعالى:

﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴾ (الحجر، الآية: 9).

- ﴿ وَكَذَٰلِكَ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ رُوحًا مِّنْ أَمْرِنَا ۚ مَا كُنتَ تَدْرِى مَا ٱلْكِتَـٰبُ وَلَا ٱلْإِيمَـٰنُ وَلَـٰكِن جَعَلْنَـٰهُ نُورًا نَّهْدِى بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنْ عِبَادِنَا ۚ وَإِنَّكَ لَتَهْدِىٓ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾ (سورة الشورى آية: 52).

- ﴿ ۞ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ﴾ (سورة المائدة آية: 67).

وإلى جانب القرآن الكريم فهي مستمدة من سنة المصطفى صلى الله عليه وآله وسلم الذي لا ينطق عن الهوى إذ قال تعالى: ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ﴾ (سورة النجم آية: 3، 4).

2. الشمول والتكامل:

إن المقصود بالشمول هو أن الثقافة الإسلامية تتسم بكونها شاملة تشتمل على كل ما يحتاجه الإنسان من معرفة عن الكون وخالقه وحقيقته فضلاً عن معرفة شؤون البشر وعلاقات الناس ببعضهم، وعلاقاتهم مع الكون والمخلوقات لا سيما أن مصدرها إلهي الأمر الذي يعني أنها لابد أن تكون الأشمل والأبلغ من كل ما يفكر به الآخرون من المخلوقين فعلى سبيل المثال أن القرآن الكريم عرفنا بحقيقة الخالق إذ جاء فيه:

- ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا ﴾ (سورة الإخلاص 1-4).

- وعرض لنا صفات الخالق إذ قال تعالى: ﴿ ٱللَّهُ لَآ إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَىُّ ٱلْقَيُّومُ ۚ لَا تَأْخُذُهُۥ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ ۚ لَّهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ۗ مَن ذَا ٱلَّذِى يَشْفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ ۚ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ ۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَىْءٍ مِّنْ عِلْمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَ ۚ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ ۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفْظُهُمَا ۚ وَهُوَ ٱلْعَلِىُّ ٱلْعَظِيمُ ﴾ (سورة البقرة آية: 255).

- وعلمنا حقيقة خلقنا ومآلنا إذ قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ۝ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ۝ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ۝ ثُمَّ إِنَّكُم بَعْدَ ذَٰلِكَ لَمَيِّتُونَ ۝ ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ تُبْعَثُونَ ﴾ (سورة المؤمنون آية: 12-16).
- وعرفنا بما أراده منا إذ قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (سورة الذاريات آية: 56).
- وعلمنا كيف يجب أن تكون العلاقة بين الآباء والأبناء إذ قال تعالى: ﴿ وَٱخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِى صَغِيرًا ﴾ (سورة الإسراء آية: 24).

فالثقافة الإسلامية لم تقتصر على مجال دون غيره إنما شملت جميع المجالات التي بالإنسان حاجة للتعامل معها في الحاضر والمستقبل وبذلك فهي تتسم بالكمال وعدم القصور إذ لا نقص فيها ولا عجز في معالجتها جميع جوانب حياة لأنها منسوبة للإسلام والإسلام دين إلهي شامل كامل جعله الله تعالى نظاماً كاملاً منظماً حياة الناس جميعاً.

3. الوسطية والاعتدال والتوازن:

تستمد الثقافة الإسلامية وسطيتها واعتدالها من وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه وابتعاده عن التطرف فالأمة فيه تقوم على العدل، وتنأى عن التطرف والغلو إذ قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۗ ﴾ (سورة البقرة آية: 143).

ووسط الشيء في اللغة أفضله، وأعدله، والتوازن في الثقافة الإسلامية يعني الموازنة بين العبادة والعمل بين متطلبات الحياة الدنيا ومتطلبات الحياة الآخرة بين حق الروح الإنسانية والجسد بين الدين والدنيا فليس مطلوباً من المسلم أن ينصرف للآخرة ويترك الدنيا ولا العكس، بل يوازن بين الحياتين الأولى والآخرة وقد تجسد ذلك في قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا نُودِىَ لِلصَّلَوٰةِ مِن يَوۡمِ ٱلۡجُمُعَةِ فَٱسۡعَوۡاْ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِ وَذَرُواْ ٱلۡبَيۡعَ ۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٌ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ۝ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلۡأَرۡضِ وَٱبۡتَغُواْ مِن فَضۡلِ ٱللَّهِ وَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ﴾ (سورة الجمعة آية: 9-10).

فالمتأمل في هاتين الآيتين الكريمتين يلحظ أن الله تعالى يحث على الصلاة ويحث على العمل وفي هذا موازنة بين الدين والدينا.

وهكذا فإن الثقافة الإسلامية توسم بأنها وسطية منصفة لا تميل إلى جانب على حساب الآخر ولا تبالغ في شيء وتفرط في الآخر وفيها كل يأخذ حقه لأنها تسند إلى الإسلام والإسلام هو الدين الوسطي والأمة الإسلامية هي الأمة الوسط وبذلك كانت أمة الدعوة والقيادة التي أرادها الله لها.

4. الثبات والتطور ومرونة التطبيق:

من سمات الثقافة الإسلامية أنها تتضمن ما هو ثابت خالد من الحقائق كماهية الكون والنفس البشرية وما هو متغير متطور، إذ لابد من الثبات في الأسس والحقائق ولابد من التطور في التطبيقات فالحياة متحركة متطورة ولكنها من وجهة نظر الإسلام تدور حول محور ثابت يتمثل بالحقائق والقيم الثابتة التي ينبغي الحفاظ عليها ولكن الثبات في الإسلام لا يعني التقوقع والجمود ومحاربة كل ما هو جديد نافع، والتطور

في الإسلام لا يعني الانفلات وتخريب ثوابت الإسلام وحياة المجتمع فالثبات في الثقافة الإسلامية يعني المحافظة على حقائق الدين الإسلامي وعادات الأمة الإسلامية وقيمها، وتحصينها من مكائد أعدائها أما التطور والمرونة فيعني مواكبة متطلبات التقدم الحضاري والتعامل الإيجابي مع مستحدثات الحياة التي لا تقاطع وثوابت الإسلام، ولا تتسبب في إضاعة هوية الأمة الإسلامية وفقدان حضارتها.

5. الإنسانية والعالمية:

من سمات الثقافة الإسلامية أنها إنسانية خص بها الإنسان من دون سواه من المخلوقات فهي معنية ببني الإنسان في كل زمان ومكان وبذلك فهي عالمية لأن الإسلام كان آخر رسالة سماوية لبني البشر كافة ليس مقصوراً على أمة من دون غيرها وبذلك فهي معنية بنوازع النفس الإنسانية وتهذيبها بما أراده الله من تكريم الإنسان إذ قال جل وعلا: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء آية: 70)، ومن فضل الله على الإنسان أن سخر كل المخلوقات لخدمته إذ قال تعالى: ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ﴾ (سورة الجاثية آية: 13).

ومما يؤكد عالمية الإسلام وثقافته قوله تعالى:

﴿ فَإِنْ حَآجُّوكَ فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ لِلَّهِ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِ ۗ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْأُمِّيِّـۧنَ ءَأَسْلَمْتُمْ ۚ فَإِنْ أَسْلَمُوا۟ فَقَدِ ٱهْتَدَوا۟ ۖ وَّإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنَّمَا عَلَيْكَ ٱلْبَلَٰغُ ۗ وَٱللَّهُ بَصِيرٌۢ بِٱلْعِبَادِ ﴾ (سورة آل عمران آية: 20).

- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ (سورة الحجرات آية: 13).

6. الإيجابية والابتعاد عن السلبية

بما أن روح الثقافة الإسلامية الدين الإسلامي وأن الإسلام دين إيجابي يرفض السلبيات فإن الثقافة الإسلامية تتسم بالإيجابية والابتعاد عن السلبية التي يمكن أن تؤدي إلى إعاقة تقدم الإنسان فيما أراده له الله من رقي وتطور وأهلية لقيادة الحياة الدنيا والعمل للحياة الأخرى، والإيجابية في الثقافة الإسلامية تعني علاقة الخالق بمخلوقاته وعلمه بكل شيء عن كل مخلوق.

فالإنسان في الإسلام يتعامل مع خالق كل شيء فعّال لما يريد وكون لا يدار إلا من الخالق سبحانه وتعالى بعلمه وتدبيره وبذلك فإن المسلم يعيش مع الله تعالى يحس وجوده في نفسه بطريقة إيمانية تكون أقوى تأثيراً في الإحساس عن طريق الحواس الطبيعية وإن هذا الإحساس يجعل الإنسان شديد الارتباط بخالقه ويجعله أكثر إيجابية وفعّالية في الامتثال لأوامر الله في عمله للحياتين الدنيا والآخرة، وتهذيب نفسه من كل ما يشينها من ذميم الأخلاق إذ قال تعالى: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۞ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۞ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۞ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ﴾ (سورة الشمس آية: 7-10).

ولا تتوقف الإيجابية في الثقافة الإسلامية عند إيجابية الخالق مع المخلوقات إنما تمتد إلى إيجابية الإنسان مع الإنسان، وإيجابية الإنسان مع نفسه، إذ قال تعالى:

- ﴿ وَتَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا۟ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾ (سورة المائدة آية: 2).
- ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴾ (سورة التحريم آية: 6).

7. الواقعية:

تتجلى الواقعية في الثقافة الإسلامية في الأدلة الحسية الموجودة في هذا الكون التي تشكل الأدلة القاطعة على وجود الخالق جل وعلا إذ قال تعالى:

- ﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلْأَرْضُ ٱلْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَٰهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ ۝ وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّٰتٍ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَٰبٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ ٱلْعُيُونِ ﴾ (سورة يس آية: 33-34).
- ﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلِمُونَ ﴾ (سورة يس آية: 37).
- ﴿ وَفِى ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ۝ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾ (سورة الذاريات آية: 20-21).

وتتجلى الواقعية في الإسلام في حقيقة الرسل عليهم الصلاة والسلام، وكونهم بشراً اصطفاهم الله من بين أممهم لما يحملون من السمات التي تؤهلهم لحمل الرسالات السماوية فأوحى لهم ما أراد منهم حمله للناس إذ قال تعالى مخاطباً المصطفى: ﴿ قُلْ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَىٰٓ إِلَىَّ أَنَّمَآ إِلَٰهُكُمْ إِلَٰهٌ وَٰحِدٌ ۖ فَمَن كَانَ يَرْجُوا۟ لِقَآءَ رَبِّهِۦ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَٰلِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِۦٓ أَحَدًۢا ﴾ (سورة الكهف آية: 110).

وقال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا قَبْلَكَ مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ إِلَّآ إِنَّهُمْ لَيَأْكُلُونَ ٱلطَّعَامَ وَيَمْشُونَ فِى ٱلْأَسْوَاقِ ۗ ﴾ (سورة الفرقان آية: 20).

العلاقة بين التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية:

على الرغم من التداخل بين الثقافة الإسلامية والتربية الإسلامية، وأن هناك من يستعمل المفهومين بمعنى واحد إلا أن هناك تمايزاً بين مفهوم التربية الإسلامية ومفهوم الثقافة الإسلامية؛ فالثقافة الإسلامية كما مرّ بقولنا تعني مجموعة العقائد والمشاعر التي

يمارسها المسلمون في التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها القائمة على أساس أحكام الشريعة الإسلامية المستمدة من القرآن والسنة النبوية، وما اجتهد فيه الصالحون من الصحابة والتابعين.

أما التربية الإسلامية فتعني تنمية الثقافة الإسلامية وغرسها في روح المسلم، بقصد تطوير الإنسان وتهذيب نفسه، وجعله صالحاً لحمل الأمانة التي كلفه الله بها وهي خلافته في الأرض إذ قال تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ (سورة الأحزاب آية: 72).

وهذا يعني أن الثقافة الإسلامية لا يمكن التمكن منها إلا بالتربية الإسلامية أن التربية الإسلامية لا يمكن أن تتأسس إلا على مكونات الثقافة الإسلامية وتقوم على مصادرها فالعلاقة بين الاثنين علاقة تلازمية والتربية الإسلامية تعني تمكين الإنسان من تحكيم الشريعة الإسلامية في جميع سلوكه وممارساته في الحياة، وإطاعة الله ورسوله في تطبيق ما نصت عليه الشريعة الإسلامية في كل مجال من مجالات الحياة المختلفة، من العمل الصالح والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإقامة العدل، وإحقاق الحق، وإعانة المحتاج ونشر المحبة والتسامح والتعاون بين المسلمين على أن يتأسس ذلك كله على مبدأ الإيمان إذ قال تعالى: ﴿ وَٱلْعَصْرِ ۝ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ لَفِى خُسْرٍ ۝ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلْحَقِّ وَتَوَاصَوْا۟ بِٱلصَّبْرِ ﴾ (سورة العصر آية: 1-3).

سمات الفرد المسلم:

في ضوء ما تقدم من أهداف التربية الإسلامية وخصائصها وخصائص الثقافة الإسلامية يمكن وسم الفرد المسلم الذي يتلقى تربيته وفق أهداف التربية الإسلامية وتعاليم الإسلام التي تجلت في القرآن الكريم وسنة رسوله صلى الله عليه وآله وسلم بالسمات الآتية:

- مؤمن بالله ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم.
- عارف تعاليم الإسلام عامل بها.
- متوازن في سلوكه ويتصرف بحكمة واتزان.
- أمين صادق مع نفسه ومع الآخرين.
- يحب للآخرين ما يحب لنفسه.
- آمر بالمعروف ناهٍ عن المنكر.
- مقدر للعمل ومخلص فيه.
- يحترم الآخرين ولا يتجاوز على حقوقهم.
- عادل في أحكامه.
- يعمل للدنيا والآخرة معاً.
- قادر على التكيف مع أبناء المجتمع، ويؤدي أدواره في المجتمع.
- رؤوف بأفراد أسرته، ويعمل على غرس الإيمان وتعاليم الإسلام في نفوسهم.
- يضع الأمور في نصابها المناسب.
- فعله يصدق قوله.
- متسامح مرن لا يعرف التطرف.

صفات معلم التربية الإسلامية:

يجب أن يتصف معلم التربية الإسلامية بمجموعة من الصفات التي من أهمها ما يأتي:

- أن يكون مخلصاً وهذا من تمام صفة الربانية.
- أن يكون صادقاً فيما يدعو إليه.
- أن يكون قادراً على الضبط والسيطرة على الطلاب.
- أن يكون هدفه وسلوكه وتفكيره ربانياً كما صرح الله تعالى بذلك ﴿ وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّۦنَ ﴾ (سورة آل عمران آية: 79).
- أن يكون دائم التزود بالعلم والمدارسة له.
- أن يكون دارساً لنفسية الطلاب وملماً بمتطلبات النمو الخاص بالمرحلة التي يدرسها.
- أن يكون صبوراً على معاناة التعليم وتقريب المعلومات من أذهان الطلاب.
- أن يكون ماهراً في تنويع أساليب التعليم.
- أن يكون واعياً للمؤثرات والاتجاهات العالمية، وما تتركه في نفوس الجيل من أثر في معتقداتهم وأساليب تفكيرهم.
- أن يكون عادلاً بين طلابه ولا يميل إلى أي فئة فيهم، ولا يفضل أحداً على الآخر إلا بالحق، وبما يستحق كل طالب حسب عمله ومواهبه (الشافعي، 2001).

الأساليب التربوية الإسلامية:

تعرف الأساليب التربوية بأنها مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم في الموقف الصفي من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

أما التدريس في الاصطلاح التربوي فهو ((عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم لإكساب المتعلم مجموعة من الخبرات والمهارات والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الإيجابية المخطط لها في فترة زمنية محددة هي الدرس)) (الخوالدة وعيد، 2003، ص 234).

أما أسلوب التدريس فيشير إلى مجموعة من الإجراءات والتدابير التفصيلية التي توجه المسار الذي يسلكه المعلم في عملية التفاعل المتبادل بينه وبين المتعلمين وعناصر البيئة المختلفة لإكساب طلابه المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات في فترة زمنية محددة هي الدرس (الخوالدة وعيد، 2003).

أما طرق التدريس المستنبطة من القرآن الكريم: فهي مجموعة الإجراءات والوسائل والأساليب التي خاطب القرآن الكريم البشر بها على اختلاف ظروفهم وأحوالهم.

وهناك العديد من الأساليب المؤثرة التي اختطتها العناية الإلهية في القرآن الكريم إذ كان لها عظيم الأثر في النفوس حتى تمكنت من فتح قلوب البشر للهدي الإلهي ومكنت لهم في الأرض من سعتها وفي عمق الزمان ما لم يتح لغيرهم من أمم الأرض أن يتمكنوا فيه (النحلاوي، 1979).

إن الغاية من التعليم أن يستمر الطالب في التعلم مدى الحياة بجانب بناء الفرد المسلم الصالح والمسؤول، وإذا ما اعتبرنا التعليم استثماراً اجتماعياً - وهو كذلك فلابد من تعليم الطلاب كيف يعيشون في المجتمع بعد تركهم البيئة المدرسية وثقافتها وتلك هي أهم الطرق التي تجعل ذلك الاستثمار مجدياً، وهذا لن يتحقق إلا من خلال منهجية في تطوير صف يعزز بثبات كرامة الطلاب وحيويتهم وإدارتهم الذاتية ووعيهم وإحساسهم بروح الجماعة (قطامي، وقطامي، 2000).

وتشير قطامي (2004) إلى أن المعلم يحتاج إلى أن يتزود باستراتيجيات تعليم

وأساليب تدريس عملية تسهل على الطلاب الإقبال على إنجاز المهام اليومية المسندة إليهم فاستخدام المعلم لإستراتيجيات التعليم وطرائق التدريس الملائمة بهدف الحاجة إلى اتباع سياسة المجابهة مع الطلاب بهدف دفعهم إلى التعلم، كما أن هذه الإستراتيجيات والطرائق تعمل على جذب انتباه الطلاب بشكل طبيعي للتعلم وتحفزهم على المشاركة الفاعلة ومن بين هذه الأساليب ما يلي:

1. طريقة التحفيظ والتلقين:

استخدمت هذه الطريقة لغرض تحفيظ النصوص القرآنية لما لحفظ القرآن من أثر كبير في إنماء ملكة النطق السليم عند الأطفال فضلاً عما لحفظ القرآن من أثر في تهذيب النفس الإنسانية وتربيتها بهدي القرآن الكريم.

إن حفظ المزيد من القرآن الكريم يقوم النطق ويشذب اللسان من دون التفقه في قواعد اللغة لأن حافظ القرآن يستقيم لفظه بالدربة والممارسة والحفظ ويحسن أسلوبه في الحديث والخطاب على قاعدة ((جودة المقول تكون على قدر المحفوظ من القرآن الكريم والكلام الفصيح)) ولا أفصح من القرآن كلاماً.

وقد امتدت طريقة التحفيظ إلى حفظ القصيد والرجز عند العرب الذي شدد بعض التربويين العرب على أهميته في التربية الإسلامية إن هذه الطريقة على ما عليها من مآخذ في التربية الحديثة لها أهمية كبيرة في تحفيظ القرآن والحديث النبوي وزيادة الثروة اللغوية وجودة المقول ورفده بالشواهد القرآنية.

2. طريقة المحاضرة:

تعد طريقة المحاضرة من الطرائق القديمة التي عرفتها جلسات التعلم والتعليم لما لها من خصائص لا تتمتع بها سواها مثل:

- التعمق في المعلومات وشمولها.

- الكم الذي تقدمه في وقت محدد.
- التوضيح والشرح لما به حاجة إلى توضيح وشرح.
- حث المعلم إلى معرفة المزيد عن المادة التي يقدمها.
- الإثارة والتشويق وصلاحيتها للتعبئة الفكرية وخلق القناعات ودورها في تكوين الاتجاهات الإيجابية.

وبما أن التربية الإسلامية تشدد على الجوانب القيمية والعقلية فإن طريقة المحاضرة لاسيما في المستويات المتقدمة تعد طريقة فعالة في تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

3. أسلوب التربية بالموعظة:

يعد الوعظ من الأساليب المؤثرة في تنشئة الأبناء وغرس الإيمان في النفوس وبناء شخصية المسلم بناءً خلقياً ونفسياً واجتماعياً متوافقاً مع مبادئ الإسلام وتعاليمه لذلك شدد المربون على التربية بالموعظة والنصيحة لما لها من أثر في تبصير المتعلمين بحقائق الأشياء وحملهم على مكارم الأخلاق وتوعيتهم بمبادئ الإسلام ومما يؤكد دور الموعظة في التربية قوله تعالى: ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ ﴾ **(سورة النحل آية: 125).**

وقوله: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ ﴾ **(سورة النساء آية: 58).**

وقوله تعالى: ﴿ وَإِذۡ قَالَ لُقۡمَٰنُ لِٱبۡنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ﴾ **(سورة لقمان آية: 13).**

وقوله: ﴿ ۞ قُلۡ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍۖ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثۡنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْۚ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍۚ إِنۡ هُوَ إِلَّا نَذِيرٞ لَّكُم بَيۡنَ يَدَيۡ عَذَابٖ شَدِيدٖ ﴾ **(سورة سبأ آية: 46).**

وغير ذلك الكثير من الآيات القرآنية التي تؤكد أهمية الوعظ في تربية النفس وخلق الإيمان، والتبصر والتفكير في الأمور.

وللموعظة أكثر من أسلوب في العرض منها:

- أسلوب النداء الإقناعي المصحوب بالاستعطاف والاستنكار كما في قوله تعالى: ﴿ يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٖ مِّنْ خَرْدَلٖ فَتَكُن فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِي ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٞ ﴾ **(سورة لقمان آية: 16).**
- أسلوب القصة: إذ قال تعالى: ﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ ﴾ **(سورة يوسف آية: 3).**
- أسلوب التوجيه والإرشاد بالوصايا والمواعظ إذ قال تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي ٱلْأَرْضِ مَرَحًاۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٖ فَخُورٖ ﴾ **(سورة لقمان آية: 18).**

4. أسلوب التربية العملية والتدريب:

لأسلوب التربية العملية والتدريب أثر كبير في تحقيق أهداف التربية الإسلامية لاسيما في الجوانب التطبيقية للمنهج الإسلامي إذ روي أن رجلاً سأل رسول الله صلى الله عليه وسلم قائلاً: يا رسول الله ! كيف الطهور (الوضوء) فدعا الرسول صلى الله عليه وسلم بماء في إناء فغسل كفيه ثلاثاً فاستوفى ثم قال: "فمن زاد عن هذا أو نقص فقد تعدى وظلم" وروي أيضاً أن رجلاً دخل المسجد وكان رسول الله جالساً في ناحية منه فصلّى الرجل ثم جاء إلى رسول الله فسلم عليه فقال له الرسول صلى الله عليه وسلم وعليك السلام ارجع فصلِّ فإنك لم تصل فصلى ثم جاء، فسلم فقال

الرسول صلى الله عليه وسلم وعليك السلام، ارجع فصلّ فإنك لم تصلّ، فقال في الثانية والتي تليها علّمني يا رسول الله فقال صلى الله عليه وسلم: ((إذا قمت للصلاة فأسبغ الوضوء ثم استقبل القبلة، وكبّر ثم اقرأ ما تيسر من القرآن ثم اركع حتى تطمئن راكعاً ثم ارجع حتى تستوي قائماً ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً ثم ارفع حتى تطمئن جالساً ثم افعل ذلك في صلاتك كلها)).

5. أسلوب القدوة:

شدد الكثير من المربين المسلمين على التربية بالقدوة الحسنة وأكدوا أن يكون المعلم قدوة يقتدي به طلابه في الممارسة والسلوك لأن الإنسان بالفطرة يحاول التشبه بمن يحبهم ويحترمهم ومن يعجب بهم ومما يؤكد التربية بالقدوة قوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾ (سورة الأحزاب آية: 21) وقال تعالى ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ ۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ ۗ قُل لَّآ أَسْـَٔلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا ۖ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْعَٰلَمِينَ ﴾ (سورة الأنعام آية: 90).

وفي دور الاقتداء بالمثل الصالح قال الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم: ((خذوا عني مناسككم)) وقال صلى الله عليه وسلم ((أصحابي كالنجوم بأيهم اقتديتم اهتديتم)).

6. أسلوب الاعتبار:

من أساليب التربية الإسلامية أسلوب التربية بالعبرة والبرهان والدليل العقلي والحسي لما له من دور في تربية العقل والحواس وحفز المتعلم على الانتباه والتأمل في نظام الكون وظواهره وللاعتبار من حيث الموضوع أنواع منها الآيات القرآنية

ومضامينها، أو السير التاريخية، أو الخبرات التي توصل إليها أهل العلم والخبرة، ومن حيث الأسلوب للاعتبار أكثر من أسلوب منها:

- الأسلوب الاستفهامي وإثارة العقل والعواطف والأحاسيس.
- الأسلوب القصصي.
- الأسلوب الوصفي.

ويتميز أسلوب التربية بالعبرة بأنه:

- يمكن استخدامه للتركيز على الظواهر والموضوعات الكونية.
- يمكن استخدامه لبيان ماهية الإنسان وخلقه وقوته ومآله.
- يمكن استخدامه لاستمطار العقول وعصفها وإثارة المشاعر والانفعالات.
- يعتمد للاعتبار بالمقارنة ومعرفة المغزى.

7. أسلوب الحوار والمناقشة:

من أساليب التربية الإسلامية الفعالة أسلوب الحوار الذي من شأنه إيقاظ العواطف وتوجيهها وحفز المشارك على المتابعة للوصول إلى النتائج وكشف الحقائق ويبعث على التفكير وترسيخ المعلومات، ويشجع على المشاركة الفعالة والمناقشة في التوصل إلى النتائج الصحيحة ومما يؤكد دور الحوار في المناقشة قول الزرنوجي: إن قضاء ساعة واحدة في النقاش والمناظرة أجدى من قضاء شهر في الحفظ والاستظهار والتكرار، فالحوار أسلوب فعال عندما يكون الهدف خلق القناعات إلى الحقائق وتثبيت التعلم في الأذهان والحوار أنواع منها:

- الحوار الوصفي: الذي يقدم وصفاً حياً لحالة أو واقعة يمر بها المتحاورون كما في

قولــه تعــالى: ﴿ وَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ ۝ قَالُوا إِنَّكُمْ كُنتُمْ تَأْتُونَنَا عَنِ الْيَمِينِ ﴾ (سورة الصافات آية: 27-28).

وقوله: ﴿ وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْرَاهِيمَ ۝ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ ۝ قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ ﴾ (سورة الشعراء آية: 69).

- الحوار القصصي: وهو في القرآن كثير كما في قصة يوسف، ويعقوب، ونوح عليهم السلام.
- الحوار الجدلي: لإثبات البينة وإقامة الحجة والدليل.
- الحوار الخطابي: الموجه للمؤمنين بقصد التنبيه أو التوجيه أو التذكير، أو إثارة العواطف والأحاسيس.

ولأهمية الحوار والمناقشة فقد اعتمد في التربية الإسلامية كمنهج للإقناع بالحسنى وحل الخلافات في وجهات النظر، والوصول إلى نتائج سليمة.

8. أسلوب التربية باللعب:

لقد أدرك المسلمون الأوائل أهمية اللعب ودوره في إراحة النفوس وإيقاظ العقول إذ يروى عن الإمام علي قوله: ((روّحوا ساعة بعد ساعة فإن القلوب إذا كلّت عميت))

9. أسلوب الملاحظة والثواب والعقاب:

من أساليب التربية الإسلامية ملاحظة المتعلم ومراقبته وتوجيهه عن طريق الملازمة لتكوين عقيدته وأخلاقه الإسلامية وإعداده نفسياً واجتماعياً إذ قال تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ ﴾ (سورة التحريم آية: 6) وقال الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم ((لئن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع)).

على أن التربية بالملاحظة والمراقبة ينبغي أن تشمل الجوانب العقلية والخلقية والجسمية والنفسية ولا تقتصر على جانب من دون الجوانب الأخرى أما الثواب والعقاب فإنهما من أساليب تعزيز التعلم وهما أنماط مادية ومعنوية ولا ينبغي الاقتصار على شكل واحد ثم إن لكل متعلم نمطاً يلائمه من الثواب أو العقاب.

وهناك أساليب أخرى كأسلوب التعلم الذاتي وأسلوب الرحلة من أجل التعلم وغيرها من الأساليب وهذا لا يعني أن التربية الإسلامية لا يمكن أن تستفيد من إستراتيجيات التعليم الحديثة إنما يمكن تكييف الكثير من الإستراتيجيات الحديثة لتستخدم في تدريس مواد التربية الإسلامية أو بعضها على أقل تقدير.

الفصل الثاني

الفلسفة الإسلامية



الفصل الثاني
الفلسفة الإسلامية

مفهوم الفلسفة الإسلامية:

أقرب كلمة مستخدمة في النصوص الإسلامية الأساسية (القرآن والسنة) لكلمة فلسفة هي (حكمة) لهذا نجد الكثير من الفلاسفة المسلمين يستخدمون كلمة (حكمة) مرادفاً لكلمة (فلسفة) التي دخلت إلى الفكر العربي الإسلامي تعريباً لكلمة (Philosophy) اليونانية، وإن كانت كلمة فلسفة ضمن سياق الحضارة الإسلامية بقيت ملتصقة بمفاهيم الفلسفة اليونانية الغربية.

وإننا عندما نحاول أن نتحدث عن فلسفة إسلامية بالمفهوم العام كتصور كوني وبحث في طبيعة الحياة. لابد أن نشمل معها المدارس الأخرى تحت المسميات الأخرى، وأهمها علم الكلام، وأصول الفقه وعلوم اللغة (مصطفى: د. ت).

فالفلسفة الإسلامية مصطلح عام يمكن تعريفه واستخدامه بطرق مختلفة فيمكن للمصطلح أن يستخدم على أنه الفلسفة المستمدة من نصوص الإسلام بحيث يقدم تصور الإسلام ورؤيته حول الكون والخلق والحياة والخالق. لكن الاستخدام الآخر الذي يشمل جميع الأعمال والتصورات الفلسفية التي تمت وبحثت في إطار الثقافة العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية، تحت ظل الإمبراطورية الإسلامية من دون أي ضرورة لأن يكون مرتبطاً بحقائق دينية ونصوص شرعية إسلامية. وفي بعض الأحيان تقدم الفلسفة الإسلامية على أنها كل عمل فلسفي قام به فلاسفة مسلمون.

وأغلبية المنشغلين بالفلسفة الإسلامية والقائمين على تدريسها ولاسيما المستعربين (Arabists) أو المستشرقين من الغرب أو الشرق يعرفونها بأنها ذلك التراث الفلسفي الذي أفرزته القريحة الفلسفية الإسلامية في فترة من أعظم فترات

ازدهارها الحضاري، وتفاعلها الخصيب المفعم بالنشاط والحيوية مع غيرها من الحضارات العظمى التي كانت آثارها سائدة آنذاك لاسيما الحضارة اليونانية (إمام، 1998).

بدايات الفلسفة الإسلامية:

أحدث الإسلام تغييراً شاملاً في حياة العرب والإنسانية وتوجها حضارياً ذا أبعاد شمولية محلية وعالمية، وكان محور كل ذلك أولاً القرآن الكريم وثانياً شخصية الرسول العربي محمد صلى الله عليه وسلم وما جاء به من تعاليم تمثل ثورة وانقلاباً كاملاً على كل ما كان قبله من فكر وعقائد ووجدان وسلوك، ولم يكن الإسلام مجرد نسق فكري أو مجرد منظومة فكرية، وإنما كان برنامجاً لإصلاح النفوس والمجتمع والحياة.

والعامل الثالث في نشوء الفلسفة والتفكير النظري هو الزخم الذي نجم عن أوضاع المجتمع الجديد والتداعيات العظيمة الحجم والأثر البعيدة المدى والتفاعل التي سببها الواقع الجديد بعد ظهور الإسلام.

يرى المستشرقون أن الفلسفة العربية الإسلامية نشأت في أحضان الثقافة العربية الإسلامية التي تمثلت في القرآن وفي العلوم العربية، ولقد أسهم فيها عرب ومسلمون، وإذا صح القول أن العقل العربي قبل الإسلام لم يحمل أية بذور تصلح للتطور فإن العرب بعد حملهم الرسالة السماوية ونشرها كانت لهم بذور فلسفية بفعل انفتاح عقولهم على العالم، ولا يمكن أن نعزو الفلسفة الإسلامية إلى كونها تدور حول مشكلات الدين الأساسية كالتوحيد والخلق، والمعاد فحسب فإن صح ذلك على علم الكلام فإنه لا يمكن أن ينسحب على مجمل الإنتاج الفلسفي عند المسلمين.

صحيح أنهم تلقوا من الخارج مجموعة مضطربة وتلفيقية من تيارات الفكر الفلسفي لكنهم حاولوا التوفيق بينها وبين الدين.

كما أن لهم مواقف فلسفية خاصة تميزت بحلول مبتكرة ذات طابع فكري حر، وجاءت متأثرة بالمناخ العقلي الإسلامي.

ولقد انبرى بعض المستشرقين للدفاع عن العقلية العربية الإسلامية، وقد أثبت أن المسلمين عارضوا أرسطو وكونوا فلسفة بها عناصر مختلفة عما كان يدرس بالمدرسة سابقاً.

وفي النهاية فإن المسلمين مثل غيرهم من الشعوب قد مروا بأدوار تصاعدية للنضج العقلي، فاليونان، والهنود والفرس مروا بهذه الأدوار حتى وصلوا إلى ما هم عليه، وأن تبادل الحضارات هو شيء طبيعي وهو سنة الحياة.

فالفلسفة الإسلامية في ضوء ذلك اقتحمت ميادين العلوم العملية كالسياسة والطب والكيمياء كما بحثت في مسائل الأخلاق والتصوف.

وظهر علماء للفلسفة رجال عظماء ومن أبرزهم الفارابي، والكندي، وابن سينا، والغزالي.

القرآن الكريم والتفكير الفلسفي:

إن القرآن الكريم كتاب يدعو إلى العلم والمعرفة ويحث على التفكير الموضوعي المنظم بكل أنواع الحجج وأساليب الإقناع وبالرغم من أن حجية القرآن الكريم المطلقة ويقينه الكامل إنما لأنه كتاب أوحى به الله عز وجل، إلا أنه لم يترك وسيلة من وسائل المنطق السليم إلا وقد أخذها أخذاً قوياً صارماً ودعا لها بكل الوسائل والسبل.

تعتمد الرؤية الكونية للقرآن الكريم على حقائق الوجود وتعترف بها ولا تناقضها أبداً فهي ترفض الهوى والتعسف والتلقين، والخرافة، والأسطورة رفضاً تاماً.

جاء القرآن الكريم بمعلومات دقيقة عن تكوين الإنسان وعن نشأته الأولى من صلصال من حمأ مسنون ومن الماء الذي كان أصل كل شيء، وعن نشأته الثانية من ماء مهين! وكذلك جاء بمعلومات مفصلة عن أصل كل شيء، وجاء بأخبار دقيقة عن الكون وعن الأرض والجبال وعن تكوين السموات والأرض (إمام، 1999).

كما جاء القرآن بمبادئ كثيرة من العلوم عن الأرض والحيوان والإنسان وعن البحار، والجبال، وعن السماء وتكوينها، وعن الشمس والقمر، والليل والنهار، وعن النفس الإنسانية، وعن التاريخ ومساره، وعن المستقبل وأخباره وآفاقه، وعن الماضي وأحواله، وعن العلاقات الإنسانية والسلم والحرب والحياة والموت وعن تنظيم الأفراد والجماعات والمجتمعات.

ولا تتوقف رصانة هذا الكتاب الحكيم على أنه حوى مبادئ العلوم جميعاً ولكنه في ذات الوقت جاء علمياً صحيحاً وأكيداً في علميته وذلك لأن خطابه البياني قد اتصف بخصائص الخطاب العلمي على أتم الوجوه وأكمل المناحي.

ولا شك أن أسلوب القرآن الكريم في الجدل والحوار هو الذي أيقظ العقل العربي كما كانت المقولات القرآنية عن القضاء والقدر وقدرة الله المطلقة وإرادة الإنسان الحر ومسؤوليته عن أعماله قد أيقظت الإنسان من سباته الفلسفي ودعته إلى إعمال العقل والنظر.

وهناك الكثير من الآيات التي ألهمت علماء المسلمين وفلاسفتهم المنهج الاستقرائي التجريبي الذي أدى إلى ثورة العلم والفكر في الإسلام وخلص الإنسانية من جمود المنهج القياسي الأرسطي قال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ۝٦ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝٧ تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ ۝٨ وَنَزَّلْنَا مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً مُّبَٰرَكًا فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ جَنَّٰتٍ وَحَبَّ ٱلْحَصِيدِ ﴾ (سورة ق، آية 5-9))

- وقال تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ (سورة آل عمران، آية 190-191)) (أبو ريان، 1973).

الأصول الفلسفية والاجتماعية للفكر التربوي الإسلامي:

لا بد للإنسان من فهم حقيقة الإلوهية وحقيقة الكون وحقيقة الإنسان وما بينها جميعاً من ارتباطات حتى يتعرف إلى مركزه في هذا الوجود الكوني، وإلى غاية وجوده الإنساني وحدود اختصاصاته وعلاقاته بخالقه وبذلك يتحدد منهج حياته وطبيعة النظام الذي يحققه.

الإلوهية:

فالإسلام يفصل فصلاً تاماً بين طبيعة الإلوهية وطبيعة العبودية فهما لا يتماثلان ولا يتداخلان كما يبين بياناً حاسماً من هو الله صاحب الإلوهية ومن هم العبيد، الذين تتمثل فيهم العبودية (سيد قطب، 1986).

فمشيئة الله الواحد سبحانه وتعالى صورت كل الخلائق وبتقدير الله وقدرته تقوم وتتحرك لا شريك له في هذه الإلوهية لا في حقيقتها ولا في خصائصها ولا في سلطانها.

إن المنهج القرآني يجلي هذه الحقيقة بآثارها الفاعلة في هذا الوجود في الخلق والتدبير، في تعريف هذا الكون وما فيه ومن فيه، في تسخير الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم في إيلاج الليل في النهار وإيلاج النهار في الليل، في انبثاق الحياة من الموت، وانبثاق الصبح من الظلام، وفي الجزاء والحساب.

وقلما يتحدث المنهج القرآني عن الذات الإلهية والصفات الإلهية بصورة تجريدية كما يفعل الفلاسفة وعلماء اللاهوت وعلماء الكلام.

إن حقيقة الإلوهية كما يوضحها القرآن الكريم ذات أثر إيجابي في الكون وفي ضمائر المؤمنين إذ إن الكون والضمير البشري والعقل البشري والحياة البشرية لا تستقيم بغير هذه الحقيقة.

التربية والنفس الإنسانية:

إن النفس الإنسانية كما تشير إليها الآيات القرآنية هي قوة مدركة ومفكرة وفريدة في الوقت ذاته فإن عليها أن تتعلم كيف تكيف سلوكها وفق المعايير التي وضعها الدين وارتضاها المجتمع لتنظيم حياته.

وتقوم التربية بإعداد ذلك الرقيب الداخلي الذي يقف حائلاً دون اندفاع الرغبات والميول ما دامت هذه تتعارض مع تعاليم الدين وقيمه الخلقية، ذلك الرقيب الذي يلوم الإنسان على فعل الشر وينفر منه، ويحضه على فعل الخير بل ويأمره بفعله ليحسَّ بالفضيلة ويتنعم بها.

وتبدأ التربية بتكوين ذلك الرقيب الداخلي أو السلطة الداخلية مع الطفل منذ الصغر من خلال الثواب والعقاب.

وباستمرار العملية التربوية يتكون لدى الطفل ذلك الرقيب الداخلي يرشده ويهديه إلى ما يجب فعله وما ينبغي تركه بحيث يصبح تلقائياً ينفر من قبيح الأفعال، وينجذب إلى كل جميل منها.

وقد أيد المربون المسلمون إثابة الطفل على كل ما يفعله من جميل الأعمال لأن ذلك يشجع الاستجابات المحبية التي تجلب الثواب وتعزز السلوك المطلوب وبالتالي تسهم في تكوين ذلك الموجه والمرشد النفسي (الرشدان، 2004).

وقد أكدت الأبحاث الحديثة أن تربية الطفل تتعثر في المراحل المختلفة بسبب إهمال تربيته في سن ما قبل المدرسة وهذا ما توصل إليه المربون المسلمون قبل أكثر من ألف عام.

مبادئ التربية في الأيديولوجية الإسلامية:

إن مبادئ التربية الإسلامية تنبثق من الأيديولوجية الإسلامية الشاملة التي تتضمن العقائد والعبادات وتشريع الأحكام في مجال المعاملة والنظام الاجتماعي والتربوي والاقتصادي، وكل ما يتعلق بشؤون الحياة الإنسانية، وتتسم الأيديولوجية الإسلامية بأنها قائمة على التصور الإسلامي للكون بكل ما فيه من موجودات من حيث الماهية وعلة الخلق وبذلك فإن التربية الإسلامية لا بد أن تكون مطبوعة بخصائص العقيدة الإسلامية ومصادرها، وهذا يعني أن التربية الإسلامية تتأسس على جملة من المبادئ المستخلصة من الأيدلوجية الإسلامية التي يمكن إيجازها بالآتي:

أ. إن منهج المسلم في الحياة مشتق من القرآن والسنة النبوية. وهذا يعني أن التربية الإسلامية تجعل من القرآن والسنة الركيزة الأساسية التي تشتق منها أهدافها ويعبّر عنها محتواها.

ب. إن التعلم وطلب العلم والمعرفة واجب على كل مسلم ومسلمة إذ يشدد الإسلام على منزلة العلم والعلماء ويتجلى ذلك في قوله تعالى:
﴿ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾
(سورة الزمر آية:9).

وقوله:

﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ﴾ (سورة المجادلة، آية 11).

وقول المصطفى صلى الله عليه وسلم: ((طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)).

ج. إن الرسول الأعظم هو قدوة المسلم والمثل الأعلى الذي ينبغي على المسلم أن يهتدي بأقواله وأفعاله فهو المعلم الأول إذ يقول صلى الله عليه وسلم: ((إنما بعثت معلماً)).

د. إن الإنسان هو المقصود بالتربية الإسلامية وطلب العلم والمعرفة إذ قال تعالى ﴿ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ وقال جل وعلا: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾ (سورة البقرة آية: 31) وذلك لأن الله تعالى كرّم الإنسان وفضله على سائر مخلوقاته إذ قال تعالى: ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (سورة الإسراء آية: 70). وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يعد محور التربية الإسلامية.

هـ. إن الإنسان خاضع لعملية تقييم دائمة مستمرة من البارئ عز وجل، إذ قال تعالى: ﴿ تَبَٰرَكَ ٱلَّذِى بِيَدِهِ ٱلْمُلْكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ۝١ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ ﴾ (سورة الملك آية: 1-2).

- إن الإنسان يجزى عند الله على أعماله إذ قال تعالى:

﴿ يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَٰنٌ مُّخَلَّدُونَ ۝١٧ بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ ۝١٨ لَّا يُصَدَّعُونَ عَنْهَا وَلَا يُنزِفُونَ ۝١٩ وَفَٰكِهَةٍ مِّمَّا يَتَخَيَّرُونَ ۝٢٠ وَلَحْمِ طَيْرٍ مِّمَّا يَشْتَهُونَ ۝٢١ وَحُورٌ عِينٌ ۝٢٢ كَأَمْثَٰلِ ٱللُّؤْلُؤِ ٱلْمَكْنُونِ ۝٢٣ جَزَآءًۢ بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ (سورة الواقعة، الآيات: 18-18، 24).

- ﴿ إِن كَانَتْ إِلَّا صَيْحَةً وَاحِدَةً فَإِذَا هُمْ جَمِيعٌ لَّدَيْنَا مُحْضَرُونَ ﴿٥٣﴾ فَالْيَوْمَ لَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئًا وَلَا تُجْزَوْنَ إِلَّا مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾ (سورة يس آية: 53-54).

و. الإيمان التام بوحدانية الخالق وأن الله تعالى خالق كل شيء وكل ما سواه مخلوق، وأنه خلق كل شيء بقدر موزون، وهو مدبر الكون، وأنه خلق الإنسان من طين ونفخ فيه من روحه، وأراد منه أن يتوازن في نزعاته المادية والروحية وأمره بأن لا يكلف نفسه إلا وسعها، وليس له إزهاق النفس التي حرّم الله فهي وديعة الله في جسم الإنسان وعليه أن يحافظ على طهرها ويحرص على أن لا يتسلل السوء إليها.

ز. إن التربية الإسلامية تعني تقديم تصور شامل لكل مسلم عن ماهية الكون والإنسان والطبيعة بوصف الإنسان خليفة الله في الأرض، وهو المسؤول عن عمارتها وقيادة الحياة بالطريقة التي أرادها الله تعالى.

ح. إن التربية الإسلامية عملية مقدسة هادفة محورها الإنسان ومجالها الكون كله وبذلك فهي توحد بين العلوم التي ترتبط بالكون والإنسان والحياة (فرحان وآخرون ، 1984).

ط. التربية الإسلامية قضية إنسانية وضرورة مصيرية: لكي يتخلص الإنسان من ظلم أخيه الإنسان، وهيمنة القوي على الضعيف والانحراف عن طريق الهداية، ولكي يتمكن من بناء شخصيته المتكاملة المتوازنة لابد له من التربية الإسلامية التي من شأنها العمل على تحقيق عدالة الله في الأرض، واستخدام قوى الطبيعة وتسخيرها فيما يخدم الإنسان ويحقق سعادته لا فيما يشقيه ويدمر سعادته، فمع التربية الإسلامية لا ذل ولا استعباد، ولا قهر ولا طغيان، ولا ضياع ولا

خنوع، إذ قال تعالى: ﴿ يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَآ إِلَى ٱلْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ ٱلْأَعَزُّ مِنْهَا ٱلْأَذَلَّ ۚ وَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِۦ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَٰكِنَّ ٱلْمُنَٰفِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ (سورة المنافقون آية: 8).

ي. التشديد على الأخلاق الفاضلة: تشدد التربية الإسلامية على الأخلاق الفاضلة، وهي بذلك ليست مسألة نظرية أو علماً نظرياً إنما تطبيق سلوكي ينعكس على شخصية الفرد المسلم وسلوكه في الحياة بشكل يميزه ويطبعه بطابع الإسلام.

ولعل من أبرز الأخلاقيات التي تشدد عليها التربية الإسلامية الصدق والأمانة، والإخلاص في العمل والتعاون والتسامح، والصبر على المشاق والمصاعب، ومما يؤكد أهمية الأخلاق في الإسلام قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ (سورة القلم آية: 4) فالأخلاق في الإسلام لا تنفصل عن الدين بل هي جزء منه.

ك. التربية الإسلامية عملية مستمرة مع الحياة:

إن التربية الإسلامية تتسم بأنها تبدأ مع الإنسان منذ ولادته وتستمر معه حتى مماته، بل اهتم الإسلام بحسن اختيار الأم لما لها من أثر في نوع الوليد ومستقبل سلوكه إذ قال صلى الله عليه وسلم ((تخيّروا لنطفكم؛ فإن العرق دساس)) وقال صلى عليه وآله وسلم ((اطلبوا العلم ولو في الصين فإن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة)).

وفي هذا تأكيد استمرارية التربية الإسلامية وعدم توقفها عند مستوى أو سن معين فما دام المسلم قادر على أن يتعلم عليه أن يتعلم، ويستزيد من المعرفة لأن الحياة متطورة متغيرة الأمر الذي يستوجب تطور معرفة الإنسان وخبراته بشكل مستمر.

ل. التربية الإسلامية حق لكل فرد:

إن التربية في الإسلام حق لكل فرد ذكر وأنثى، وهذا يعني أن على المجتمع

الإسلامي توفير ما يلزم لضمان هذا الحق وتوفيره لجميع أبناء المجتمع من دون تمييز، وتوفير المؤسسات التعليمية والمناهج التعليمة والمعلمين المؤهلين القادرين على التعامل مع جميع متطلبات التربية الإسلامية وفروعها، ومناهجها.

م. مراعاة الفروق الفردية:

أدرك علماء المسلمين منذ زمن بعيد أن الأفراد ليسوا سواء في القدرات والاستعدادات اللازمة للتعلم لذلك دعوا إلى مراعاة ما بين الأفراد من فروق فردية، وعدم تكليف المتعلم ما يقع خارج إطار قدراته وذلك تأسيساً على قوله تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (سورة البقرة آية: 286).

ن. النظر إلى الإنسان على أنه مستخلف من الله في الأرض: بمعنى أن الله تعالى أعلى من شأن الإنسان ورفع منزلته بأن جعله مستخلفاً في الأرض مسؤولاً عن عمارتها وتسخيرها لمنفعته ومنفعة الناس، إذ قال تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (سورة البقرة آية: 30) وهذا يعني أن الإنسان مكلف من الله بمهمة الاستخلاف في الأرض والعمل على تطبيق أوامر الله وتجنب ما نهى عنه (أبو يمين، وآخرون 2007).

التربية من وجهة نظر الفلسفة الإسلامية:

إذا ما أردنا استخلاص رؤية الفلسفة الإسلامية للتربية لا بد من استعراض آراء الفلاسفة المسلمين في العملية التربوية ومن بين أشهرهم وأكثرهم إسهاماً في بلورة رؤية الفلسفة الإسلامية في التربية كل من:

أ. الغزالي:

يرى الغزالي أن وظيفة التربية تهذيب النفوس من الأخلاق المذمومة، المهلكة وإرشاد المتعلم المسلم إلى الأخلاق الحميدة، وهذا يعني أن الغزالي يريد من التربية الإسلامية أن تشدد على الجانب الأخلاقي، فالغزالي يرى أن فعل التربية في تهذيب النفس الإنسانية كفعل الفلاح في تنظيف الحقل من الأشواك والنباتات الغريبة وذلك لإنمائه وإكمال ريعه على أحسن ما يكون، فالتربية عند الغزالي وسيلة للوصول بالإنسان إلى درجة الكمال عن طريق ترويض النفس بالأمثال الصالحة، وتهذيب أخلاقها.

زد على ما تقدم أنه يجعل الهدف من التربية التقرب إلى الله وإطاعة أوامره وابتغاء رضا الخالق وتحقيق السعادة في الدنيا والآخرة.

ب. الفارابي:

إن الفارابي يرى أن وظيفة التربية إعداد الإنسان القدوة الذي ينبغي أن يتسم بما يأتي:

- قوة الجسم وكمال الأعضاء.
- الفهم والفطنة ورجاحة العقل.
- حب العلم والاندفاع للتعلم.
- التحلي بالخلق والقيم الفاضلة، وتحمل المسؤولية وتكامل الشخصية.

وعلى أساس ذلك فإن الفارابي يشدد على أن تهتم التربية الإسلامية بالتنمية الجسمية والعقلية والأخلاقية والتدريب على تحمل المسؤولية وهذا يعني أنه يريد من التربية أن تسعى إلى تكامل شخصية المسلم من جميع جوانبها ومجالاتها.

ج. ابن سينا:

إن التربية الإسلامية عند ابن سينا تعني:

- الاهتمام بالنفس والعناية بها من حيث تهذيبها وحسن تربيتها، بوصفها أمّارة بالسوء الأمر الذي يوجب على الإنسان معرفة نفسه وكيفية سياستها.
- الاهتمام بالعقل والعناية بتربيته بوصفه السائس لسلوك الإنسان والموجه له، القادر على تجنيب النفس كثرة المعايب.
- التشديد على تزويد الإنسان بالخبرات التي تساعده على معرفة نفسه بما فيها من مثالب ومناقب وذلك عن طريق اختيار القرين والصديق الصالح ذي العقل الراجح الأمر الذي يتطلب تفحص أخلاق الناس ومعرفة المناقب الحسنة.
- ترويض النفس على الطاعة وسلاسة الانقياد للسعي وراء الفضائل وترك الرذائل لذلك فهو يشدد على تربية الصبيان منذ ولادتهم والتدرج معهم بترويض الأخلاق قبل التعليم لقطع الطريق أمام الرذائل من الهجوم على أخلاق الطفل.
- من واجبات المربي تجنيب الطفل مقابح الأخلاق وإبعاده عن الرذائل والسيئات بالترغيب والترهيب والإيناس والإيحاش، والإعراض، والإقبال، والثناء والتوبيخ.
- أن يكون منهج التعليم في التربية الإسلامية من القرآن الكريم، والعقائد ومعالم الدين، وما يلائم من القصيد والرجز.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد وجهة نظر الفلسفة الإسلامية في التربية بما يأتي:

1. إن المعرفة في الفكر الإسلامي ليست مطلقة في كل المواقف إنما مطلقة في مواقف معينة، ومحددة في أخرى.

2. إن الفكر الإسلامي ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها كل متكامل، وأن الطبيعة الإنسانية تجمع بين المادة والروح من دون انفصال.
3. إن الفكر الإنساني يرى أن الطبيعة الإنسانية محايدة بين الخير والشر وأن كل مولود إنساني يولد على الفطرة.
4. إن الفلسفة الإسلامية ترى أن الإنسان مسيّر ومخيّر في آنٍ واحد في الأمور التي تخضع لإرادته، وهو مسير في الأمور التي لا تخضع لإرادته، وعلى هذا الأساس فإن الفلسفة الإسلامية لا تقر الحرية المطلقة إنما الحرية التي تضبطها ثوابت الإسلام وتعاليمه.
5. إن الفلسفة الإسلامية تريد من التربية الإسلامية أن تشدد على الاهتمام بالشخصية الإنسانية من جميع جوانبها الروحية، والعقلية والجسمية والقيمية، وتهتم بغرس الفضائل والعادات السليمة في نفس الفرد المسلم.
6. إن الفلسفة الإسلامية تريد من ا لتربية أن تزود الفرد بتصور كامل عن الوجود والحياة، والقيم وتجعل من طلب العلم والتعلم واجباً وفريضة على كل مسلم ومسلمة . .
7. إن من مهمات التربية الإسلامية تعريف الأفراد بحقوقهم، وواجباتهم وحقوق الآخرين، وحدود مسؤولية كل فرد في المجتمع الإسلامي.
8. إن الفلسفة الإسلامية تريد من التربية أن تعدّ الفرد المسلم للحياتين الدنيا والآخرة في آنٍ واحد من دون ترجيح إحداهما على الأخرى والعمل بما يرضي الله تعالى باعتبار الدنيا دار عمل والآخرة دار جزاء.

التربية وحرية الإرادة:

للإنسان إرادة فيها يختار لنفسه ما يختار متحملاً مسؤولية هذا الاختيار الحر، وحرية الإرادة هذه ليست حرية مطلقة وليست متساوية عند جميع الأفراد.

إن من ينظر إلى هذه الحرية غير المطلقة في نطاق نصوص الدين من كتاب وسنة، يتوصل إلى أن الإنسان كاسب لأفعاله عامل بإرادته ولكن في ظل إرادة الله ومشيئته، ومن يخرج حرية الإرادة من نطاق النصوص الدينية يرى أن حرية الإرادة مقيدة بعاملي الوراثة والبيئة (النحلاوي، 1997).

لذا يجب على التربية أن تقوم بمهمة تتعلق بحرية الإرادة وهي تمكين الفرد من توجيه إرادته نحو الخير في هذا الكون، وبالتالي حماية عوامل الخير في نفس الإنسان.

فالتربية تؤدي دوراً أساسياً في تربية العقل على الشعور بذاتيته واستقلاله، والإحساس بدوره الكبير في توجيه أحداث الحياة، ولن يتأتى ذلك إلا بتنمية القدرة على التفكير السليم وإكساب الفرد اتجاهات فكرية صحيحة، تتمثل في دقة الملاحظة وموضوعية التفكير وتحمل المسؤولية والبعد عن التشتت بالأفكار والفروض الجامدة، وإقامة علاقات بين الظواهر الكونية المختلفة بما يناقض قوانين العلم ويستند إلى الوهم ونسج الخيال، والتربية بتنمية الاتجاهات الفكرية الصحيحة لدى الفرد تجعله يدرك أن القدر لا يخبط خبط عشواء في تتابع أحداثه، فكل حدث في الكون له دوره المحتوم من تسلسل الأحداث طبقاً لقاعدة ارتباط النتائج بالمقدمات (الرشدان، 2004).

مصادر التربية الإسلامية:

لما كانت التربية الإسلامية تقوم على الثقافة الإسلامية التي سبق الحديث عنها فيما تقدم فلا شك أن مصادرها لا تشط عن مصادر الثقافة الإسلامية التي مرّ الحديث عنها ويمكن إيجاز مصادر التربية الإسلامية في الآتي:

1. القرآن الكريم:

يعد القرآن الكريم المصدر الأول والرئيس الذي تستمد منه التربية الإسلامية مبادئها، وتبني عليه أساليبها، وهو المصدر الذي تستند إليه جميع المصادر الأخرى لأنه دستور الإسلام وأساس أنظمته العقائدية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية

والتربوية، وكل ما يتعلق بحياة الإنسان فقد تميز بأنه كلام الله الموحى على نبيه المصطفى الذي جعله تعالى تبياناً لكل شيء إذ قال تعالى: ﴿ وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِم مِّنْ أَنفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ ۚ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ (سورة النحل آية: 89) والتبيان يعني الإبانة والتوضيح لكل ما يحتاج إليه المسلم في الحياة وأنظمتها بما في ذلك ما يتعلق بالدين والدنيا.

وقد حمل الله رسوله مهمة ذلك التبيان والتوضيح إذ قال تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (سورة النحل آية: 44).

وفضل القرآن على المسلم يتجلى في أثره في النفس وتربيتها بدءاً من نفس المصطفى صلى الله عليه وسلم إذ وصفته عائشة بقولها: ((كان خلقه القرآن) ومن أثر القرآن في النفس تثبيت الفؤاد وترسيخ الإيمان زد على ذلك ما في تلاوته من أهمية أكدها جل وعلا في قوله: ﴿ لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ ﴿16﴾ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴿17﴾ فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ ﴿18﴾ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ ﴾ (سورة القيامة آية: 16-19).

وقد تميز القرآن بأسلوبه الرائع في الإقناع العقلي، وإثارة العواطف والانفعالات في النفس الإنسانية وتربيته المتوازنة للعقل والعاطفة تمشياً مع الفطرة الإنسانية والأسلوب الذي يلائمها.

ويتسم أسلوب القرآن التربوي بالبدء بسوق الأدلة المحسوسة واستخدامها حجة على لزوم وجود الخالق ومستوى عظمته في خلق الكون وتدبيره، فضلاً عما تضمن من أساليب الحوار والمناقشة والاستفهام التي استخدمت للتنبيه والتحبيب أو الترغيب، أو الردع والتقريع، والتذكير وتكمن أهمية هذه الأساليب بفاعليتها في إثارة الانفعالات في النفس الإنسانية الأمر الذي يؤدي إلى شعور المسلم بعظمة الخالق

ووجوب إطاعته والخضوع له والثناء عليه والالتزام بعبادته، ولعلّ ما جاء في سورة الرحمن من تكرار قوله تعالى: ﴿ فَبِأَيِّ ءَالَآءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ﴾ خير دليل على أسلوب الإثارة في القرآن الكريم.

وخلاصة القول أن القرآن الكريم كان يرمي بمجمله إلى تربية الإنسان وتهذيب نفسه عن طريق المزيد من التعلم والتقصي، وطلب المعرفة عن طريق الملاحظة والتفكر والقـــــراءة إذ قال تعالى: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سـورة العلـق آية: 1-5).

ولعل خير دليل على أثـر القـرآن في تربيـة الـنفس مـا تركـه في نفـس الرسـول الأعظم الذي وصف بأن خلقه القرآن، وأثره في نفوس الـصحابة خاصـة والمـسلمين عامة.

2. السنة النبوية:

تعد الـسنة النبويـة الـشريفة المـصدر الـثاني بعـد القـرآن منهـا تـستمد التربيـة الإسلامية أهدافها ومحتواها وأساليبها في تربية المسلم، والسنة النبوية هي كـل مـا نقـل بالسند الصحيح من أقوال وأفعال عن الرسـول الأعظـم صـلى الله عليـه وسـلم ومـا صدر عنه من ترك ووصف ونهي وإقرار، وما أحب وما كره، وأساليب حياة وأحـوال وغزوات ودعوات. ومن وظائف السنة أنها توضح ما جاء في القـرآن الكـريم، وتـبين كيفية وضع ما جاء في القرآن الكريم موضع التطبيق والممارسة في الحياة؛ إذ قال تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴾ (سورة الجمعة آية: 2).

فالسنة النبوية توضح المنهج التربوي الإسلامي عن طريـق استنباطه مـن حيـاة الرسول وعلاقاته مع أسرته وأصحابه والنـاس جميعـاً، وسمـات شخـصيته الـتي تعـد نموذجاً تربوياً متكاملاً للإنسان الـسوي الـذي أراده الله أن يكـون، فقـد تـضمن نهـج

الرسول في الحياة تبياناً لطبيعة الحاجات الإنسانية في المراحل العمرية المختلفة وضرورة مراعاتها، والفروق بين الناس وأخذها في الحسبان عند التعامل مع الناس. ...

3. الإجماع:

المقصود بالإجماع هو ما أجمع عليه فقهاء المسلمين المجتهدين من أحكام بالاستدلال بما جاء في القرآن الكريم والسنة والإجماع نوعان:

- إجماع صريح: ويكون بالقول بأن يتفق المجتهدون على حكم شرعي يتوصلون إليه باجتهادهم في أمر من الأمور غير المنصوص عليها في القرآن أو السنة، وقد يكون بفتوى يصدرها أحد المجتهدين ويوافق عليها الآخرون صراحة.
- إجماع سكوتي: وهو أن يبدي بعض المجتهدين رأياً صريحاً في أمر ما لم ينص عليه في القرآن أو السنة ويسكت عليه الآخرون ولا يبدون رأياً فيه.

وما يعتمد مصدراً من مصادر التربية الإسلامية هو الإجماع الصريح باعتباره حجة عند جمهور المسلمين استناداً إلى قوله تعالى: ﴿ وَٱعۡتَصِمُواْ بِحَبۡلِ ٱللَّهِ جَمِيعٗا وَلَا تَفَرَّقُواْۚ وَٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ إِذۡ كُنتُمۡ أَعۡدَآءٗ فَأَلَّفَ بَيۡنَ قُلُوبِكُمۡ فَأَصۡبَحۡتُم بِنِعۡمَتِهِۦٓ إِخۡوَٰنٗا وَكُنتُمۡ عَلَىٰ شَفَا حُفۡرَةٖ مِّنَ ٱلنَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنۡهَاۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ ﴾ واستناداً إلى قول المصطفى صلى الله عليه وسلم((لن تجتمع أمتي على الضلالة)) (ابو يحيى، وآخرون، 2007).

الفصل الثالث

محتوى كتاب التربية الإسلامية

الفصل الثالث

محتوى كتاب التربية الإسلامية

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي بشكل عام عنصراً رئيساً من عناصر المنهج التربوي ووسيلة أساسية من وسائل العملية التربوية بما يحتوي من معلومات وخبرات يراد تقديمها إلى المتعلمين.

فالكتاب المدرسي يمثل الوثيقة المكتوبة لمحتوى المنهج الذي يسعى المدرس إلى تعليمه والطالب إلى تعلمه بقصد تحقيق الأهداف التعليمية التي صمم المنهج من أجل بلوغها؛ فهو من بين أهم وسائل المنهج التربوي بمفهومه الواسع، وقد عرف الكتاب المدرسي تعريفات عديدة منها:

- هو الوثيقة التربوية المكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يستخدمها المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج (حمدان، 1998).
- هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج التربوي يشتمل على عناصر عديدة تتمثل بالأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقويم ويهدف إلى مساعدة المتعلمين من المعلمين في صف ما، ومادة ما، على تحقيق الأهداف التي حددها المنهج (مرعي والحيلة، 2000).
- هو ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي يراد منها تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية، ووجدانية، ونفس حركية) وتقدم في الكتاب بشكل علمي منظم لغرض تدريس مادة معينة في مقرر دراسي لمدة زمنية محددة (دندش، 2003).
- هو ذلك الكتاب الذي تتمشى مادته مع البرنامج الدراسي المقرر، ويتمشى

تنظيمه في الغالب مع هذا البرنامج وتقرره وزارة التربية والتعليم على التلاميذ ليدرسوه في مرحلة دراسية معينة (الهاشمي، وعطية، 2009).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن الكتاب المدرسي:

- وسيلة تعليمية تعبر عن محتوى المنهج التربوي وتسعى إلى تحقيق أهدافه.
- عمل منظم على أسس علمية لغرض تعليم مادة معينة في مرحلة دراسية معينة.
- يتناول محتواه الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تتصل بشخصية المتعلم ويراد بلوغها.
- يشتمل على الأهداف والمحتوى والأنشطة والخبرات ووسائل التقويم التي تتصل بالعملية التربوية في مرحلة دراسية معينة.
- يساعد المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف المنهج.

وعلى أساس ما تقدم فإن الكتاب المدرسي يعد أحد العناصر الرئيسة للمنهج، ويفترض فيه أن يغطي محتوى المنهج، وأن يكون ترجمة حقيقية وتطبيقاً حقيقياً للمنهج، وإذا كان له ذلك فهو تطبيق عملي للمنهج يستخدمه المتعلم في عملية التعلم ويستخدمه المعلم في عملية التعليم. وهذا يعني أن العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي علاقة تلازمية؛ فالكتاب المدرسي ينبغي أن يعكس أسس المنهج المتمثلة بالفلسفة التي يقوم عليها المنهج ويتبناها المجتمع، ويلبي حاجات المتعلمين ويستجيب لخصائصهم والمعايير المطلوبة لكل عنصر من عناصر المنهج المتمثلة بالأهداف، والمحتوى والأنشطة.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول إن الكتاب المدرسي يعد مسرحاً لعمليات المنهج، ومصدراً تعليمياً مهماً يحتوي على قدر كبير من المنهاج المقرر لمرحلة دراسية معينة، وبهذه المكانة فإن العلاقة بين الكتاب المدرسي والمنهج كعلاقة الروح بالجسد،

والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهج، وجوهره لذلك ينبغي أن تراعى في محتواه وخبراته وصناعته جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهج.

وبما أننا نريد الحديث هنا عن كتب التربية الإسلامية فلا بد من تقديم إيجاز عن المنهج الإسلامي وأهدافه، ومحتواه ومبادئه وذلك لأن كتاب التربية الإسلامية يمثل جوهر المنهج الإسلامي ويسعى إلى تجسيد محتواه وأهدافه.

مفهوم المنهج التربوي من وجهة نظر الإسلام:

إن مفهوم المنهج التربوي من وجهة نظر الإسلام يقوم على طبيعة التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان، وما يريده الله من الإنسان ليسعد في الحياتين الدنيا والآخرة، وهذا يعني أن المنهج الإسلامي ينبغي أن يشتمل على نظم الإسلام في حياة الإنسان بما فيها النظام الاجتماعي والاقتصادي والتربوي والعبادات على اعتبار أن كل نظام من نظم الحياة الإسلامية يتأسس على طبيعة التصور الإسلامي والمعتقدات الإسلامية.

فالإسلام ينظر إلى أن الله واحد لا شريك له وأن كل ما في الكون مخلوق ليس أزلياً ولا أبدياً، وينظر إلى الإنسان كجزء من هذا الكون الذي خلقه الله غير أنه أكرم خلق الله في الوجود لأن الله خصه بخلافة الأرض وعمارتها، وهو حرّ مسؤول عند الله وأن تربيته يجب أن تؤسس على مبادئ الإسلام وفلسفته وطبيعة نظرتها إلى أهداف التربية وطبيعتها وأطرافها.

وتأسيساً على هذه الرؤية فإن المنهج التربوي من وجهة نظر الإسلام لابد من أن يشتمل على تلك الحقائق الخالدة المستمدة من كتاب الله وسنة رسوله، وما أجمع عليه فقهاء المسلمين، وما تم اكتسابه بالخبرة والملاحظة العملية والتجريب على أن يقدم ذلك من المدرسة في محتوى منظم مقصود الغايات الغرض منه إيصال المتعلمين

إلى مرتبة الكمال التي أرادها الله لكل مسلم لكي يكون قادراً على القيام بما كرمه الله به من حق الخلافة في الأرض وعمارتها.

خصائص المنهج الإسلامي:

في ضوء ما تقدم حول الثقافة الإسلامية وخصائص التربية الإسلامية يمكن وسم المنهج التربوي الإسلامي بالخصائص الآتية:

1. إنه منهج يستند إلى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وبذلك فإن مصدره رباني وغايته تزويد المتعلمين بالحقائق والمعايير والقيم الإلهية الخالدة التي لها شأن عظيم في توجيه سلوك المسلم وأعماله في الحياة لأنها الوسائل التي تمكنه من إدراك حقيقة الوجود، لذلك فإن المنهج التربوي الإسلامي يريد من المسلم أن يبني تصوره وأنشطته الفكرية وتفسيره لظواهر الكون على أسس العقيدة الإسلامية لا على غيرها.
2. إنه منهج يقوم على التوحيد والخلق الهادف باعتبار التوحيد الأساس الأول والرئيس الذي يقوم عليه النظام الإسلامي، ومن شأن الإيمان بالتوحيد إشعار الإنسان بحريته من العبودية لغير الله، أما الخلق الهادف فيعني أن الله تعالى هو خالق كل شيء وهو خالق الحياة والموت إذ قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلْمَوْتَ وَٱلْحَيَوٰةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْغَفُورُ ﴾ (سورة الملك آية: 2).
3. إنه منهج محوره الإنسان وميدانه الكون، وغايته الحياة المبنية على الإيمان بالله تعالى ورسله وما بعث به محمداً صلى الله عليه وسلم للعالمين.
4. إنه منهج يراعي التوازن في العلوم التي يقدمها للمتعلمين فهو يوازن بين العلوم التي يحتاج إليها المسلم والمجتمع الإسلامي، فيوازن بين العلوم الاجتماعية والإنسانية والطبيعية والدينية، وكل ما له علاقة بالكون، والإنسان، والحياة، ويؤدي إلى سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة، زد على ذلك أنه يوازن بين القول

والعمل والنظرية والتطبيق بمعنى انه يهتم بالجانب العملي التطبيقي إذ قال تعالى: ﴿ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴾ (سورة الصف آية: 3).

5. إنه منهج عالمي لأن الإسلام عالمي لا يختص بأمة أو قومية من دون سواها وهو صالح لكل زمان ومكان مصدره رباني كما ذكرنا والرب أعلم بما يصلح وما لا يصلح، وهذا يعني أن منهج التربية الإسلامية هو المنهج الصالح لتربية الإنسان في كل مكان وزمان.

6. إنه منهج شامل بما يقدم من الخبرات الإنسانية والحقائق الكلية اللازمة لإحداث التنمية الشاملة للإنسان عقلاً وجسماً ووجداناً.

7. إنه منهج واقعي قابل للتطبيق لأنه يتعامل مع حقائق موضوعية موجودة بالفعل، وهو منهج يؤمن بوجود المادة والفكر، وهذا يعني أن المنهج الإسلامي يتناول الجوانب المادية والمعنوية للثقافة الإسلامية (عاشور وأبو الهيجاء، 2004).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن المنهج الإسلامي ذو غايات بعيدة المدى يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع هي:

- غايات دينية: تتصل بخلق إنسان مؤمن بالله ورسوله وما جاء في القرآن وسنة الرسول عامل بما أمر به الله ومجافٍ لما نهى عنه يوازن في عمله بين متطلبات الحياة الدنيا وما تقتضيه الآخرة لنيل رضا الله تعالى وتحقيق السعادة فيهما.

- غايات دنيوية: تتصل بما يحقق الفائدة والمنفعة للمسلم في الحياة، وذلك من خلال تأكيد أهمية العمل الحلال إذ قال تعالى: ﴿ فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِى ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ وَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (سورة الجمعة آية: 10).

- غايات علمية: إذ يوجب الإسلام على المسلم طلب العلم والمعرفة، ويحثه على

التفكير والتدبّر إذ قال تعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلْخَمْرِ وَٱلْمَيْسِرِ ۖ قُلْ فِيهِمَآ إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَآ أَكْبَرُ مِن نَّفْعِهِمَا ۗ وَيَسْـَٔلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلِ ٱلْعَفْوَ ۗ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْـَٔايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ ﴾ (سورة البقرة آية: 219).

وقال: ﴿ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ (سورة آل عمران آية: 191) ففي الآيتين حث واضح على التفكير والتفكر، والتفكير سبيل العلم والمعرفة.

وخلاصة القول فإن أهداف المنهج التربوي الإسلامي التي تشتق من ثوابت الإسلام وفلسفته يمكن إجمالها بالآتي:

أ. تمكين المتعلمين معرفة أنفسهم وما لها وما عليها في ظل متطلبات العيش في المجتمع الإسلامي.

ب. إكساب المتعلمين معرفة بالحياة والكون وموجوداته، وكيفية التعامل مع الموجودات وتسخيرها لخدمة الحياة وعمارة الأرض.

ج. تزويد المتعلمين بالمعارف النافعة في مجالات العلوم الطبيعية ليفهم الإنسان طبيعة الكون وظواهره وكيفية التعامل معها.

د. تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين تجاه ما تحتوي الطبيعة من الحيوانات والنباتات والمعادن بقصد الاستفادة منها في الحياة.

و. تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو الآخرين من أبناء جنسهم.

ز. تزويد المتعلمين بطبيعة المجتمع الإسلامي والثقافة الإسلامية وطبيعة تواجد المسلمين في العالم.

ح. تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للعمل في الحياة.

ط. تعريف المتعلمين بالكيفيات التي تؤدى بها الفرائض والعبادات.

ي. إحاطة المتعلمين بما يلزم من الفقه الإسلامي.

ك. تزويد المتعلمين بالقدرات اللازمة لمواجهة المشكلات.

ل. تمكين المتعلمين من التحلي بخلق الإسلام وقيمة في سلوكهم وتعاملهم مع أنفسهم ومع الآخرين في القول والعمل.

وفي ضوء ما تقدم فإن كتاب التربية الإسلامية ينبغي أن يستجيب لرؤية الإسلام وتصوره للمنهج التربوي وخصائصه ويشتمل على ما يضمن تحقيق الأهداف التي مرّ ذكرها.

أهمية الكتاب في العملية التربوية:

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم لذا فإن الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية لاسيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدراً رئيساً من مصادر التعلم لقصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي.

ومهما تعددت مصادر التعلم يبقى للكتاب المدرسي دور مهم في نواتج عمليات التعلم، وأثر بالغ في نوعية العملية التربوية والارتقاء بها لذلك فإن الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم تنظر إلى أن تطوير الكتب المدرسية يعد

مدخلاً رئيساً من مداخل تطوير العملية التربوية برمتها، لذلك شددت على وجوب أن تكون عملية التقويم والتطوير للكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتنظيمها عملية مستمرة لا تقبل الركود والتوقف عند مستوى معين مع الأخذ بالاعتبار مصادر التعلم الأخرى التي تميزت بتعددها وتطورها في عالم اليوم على المستوى النوعي والكيفي، وخلاصة القول يمكن حصر أدوار الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية بالآتي:

- التعبير عن غايات النظام التربوي المعتمد وأهدافه التي تجسد الأبعاد الشخصية والوطنية والإنسانية والمعرفية.
- يمثل أداة تعليم وتعلّم فعالة.
- يعد الوسيلة التي ينظم فيها التعليم وفق ما تقتضي طبيعة المعرفة والأسس النفسية والتربوية.
- يمثل وسيلة توجيه وتربية مستمدة من حاجات الفرد والمجتمع ومقوماته الروحية والأخلاقية.
- ينمي القدرة على فهم المقروء ويقدم الكثير من البدائل والأفكار حول المادة.
- يسهم في الحفاظ على هوية الأمة وطابعها الحضاري لاسيما في عصر العولمة.
- يستخدم الكثير من الأمثلة الحسية المستمدة من بيئة المتعلم.
- يعد من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم في عملية التعليم لتحقيق أهداف المنهج ويعد في مقدمة الأدوات التي يعتمد عليها المتعلم في عملية التعلم.
- يعد الوثيقة التي يتم الرجوع إليها في التقويم والامتحانات المدرسية.
- له تأثير فاعل في السلوك التدريسي للمدرسين لأن المدرس يرسم خططه الأدائية في ضوء محتوى مادة الكتاب، وأهدافها، وما تتطلبه من أدوات وأنشطة تعليمية

فضلاً عن أن الكثير من المدرسين كثيراً ما يقيدون أداءاتهم بالإستراتيجيات والأمثلة التطبيقية التي يتضمنها الكتاب المدرسي لقناعتهم بأنه مصدر تعلم موثوق بمعلوماته.

- يعد إطاراً مرجعياً للمعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم.
- يعد مصدر التعلم المصاحب للطالب الذي يستطيع الرجوع إليه في كل حين، ويحظى بثقة الطالب إلى حدٍ كبير لدرجة أنه يستخدم معلوماته معياراً على صحة ما يقدمه المعلم في التدريس وعلى أساس ذلك يعد الكتاب المدرسي من العوامل المؤثرة في مستوى التعلم.

ومن الجدير بالذكر ونحن نتحدث عن أهمية الكتاب المدرسي أن نقول من الخطأ الاعتقاد بأن الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة والخبرات التي يراد إكسابها للمتعلمين ومن الخطأ أن ينظر إلى ما يتم تعلمه من الكتاب نهاية التعلم، وأن محتواه هو ذروة التعلم التي يقف عندها المتعلم والمعلم، ومن الخطأ الاعتقاد بإمكانية الاكتفاء بكتاب واحد يغني عما سواه لأن الكتاب المدرسي غالباً ما يقدم وجهات نظر محدودة للمشكلة المبحوثة الأمر الذي يحدّ من آفاق الطلبة زد على ذلك أنه في أغلب الأحيان يعد وسيلة اتصال ذات اتجاه واحد إذا ما قيس تفاعل الطالب معه بتفاعله مع وسائل أخرى مثل الحاسوب، فضلاً عن أن الوسائل والصور التي يعرضها الكتاب تكون ثابتة وذات بعدين فقط (طول وعرض) وهي في الغالب غير ملونة لأن طبع الكتاب بالألوان يعد أمراً مكلفاً مادياً.

الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها الكتاب المدرسي:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها في صناعة الكتاب المدرسي مثل:

1. استناده إلى الأسس التي يقوم عليها المنهج التربوي الذي يصمم الكتاب ليعبر عنه بحيث يكون ترجمة صادقة للمنهج التربوي.

2. أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.
3. أن يستند إلى الأهداف التي حددها المنهج ويتضمن ما يلزم لتحقيقها.
4. أن يساعد محتواه وطريقة تنظيمه المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي.
5. أن يوفر فرصاً تعليمية كافية تلائم كل فئة من فئات المتعلمين بحيث يستجيب لما بين المتعلمين من فروق فردية.
6. أن يتحقق فيه مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق بمعنى أنه ينبغي أن يحتوي على أنشطة تطبيقية توفر للمتعلمين فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلموها بشكل عملي في مواقف تتصل بالواقع.
7. أن يتضمن ما يثير دافعية المتعلمين نحو التعلم ويشجعهم على التعبير عن اهتماماتهم، وميولهم من خلال ما يقدمه من معارف وخبرات وأنشطة تعليمية.
8. أن يكون منظماً بطريقة تساعد على التعلم الذاتي، ويشجع المتعلمين للاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم وتحصيل المعارف وتوظيفها في المواقف التي تواجههم في الحياة الخاصة والاجتماعية.
9. أن يشتمل على فهرسة مفصلة بموضوعاته تكون في مقدمة الكتاب.
10. أن يشتمل على قائمة بالمراجع والمصادر التي تم الاعتماد عليها في معلوماته لكي يمكن للطالب والمدرس الرجوع إليها عند الحاجة.

هذه هي الأسس العامة التي يبنى عليها الكتاب المدرسي بشكل عام ويجب مراعاتها في عمليات تقويم الكتاب المدرسي، وبناء المعايير التي يستند إليها في عمليات تقويمه.

ومن الجدير بالقول أن التقنيات الحديثة أصبحت تسخر بشكل كبير في عملية

صناعة الكتاب المدرسي فلم تعد هناك صعوبات كبيرة في التنضيد والطباعة، ورسم الصور والوسائل والحذف والإضافة وتصميم الأغلفة واختيار حجوم الحروف، وأشكالها وذلك بفضل استخدام الحاسوب، الذي جعل تلك العمليات عمليات سهلة وسريعة، وقليلة الكلفة والجهد ولم يقتصر استثمار الحاسوب على عمليات طباعة الكتاب وإخراجه بل امتد إلى عمليات تطوير الكتاب لأن عملية التطوير أصبحت في ظل التقنية الحديثة أكثر يسراً وأقل كلفة، فضلاً عن إتاحة الفرصة لتضمين الكتاب بما يلزم من الرسوم والأشكال والصور التوضيحية والجداول التي تعين المتعلم في عملية التعلم.

عناصر الكتاب المدرسي:

يتشكل الكتاب المدرسي من مجموعة عناصر تتكامل مع بعضها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي وضع الكتاب من أجلها ويمكن إيجاز هذه العناصر بالآتي:

أولاً: مقدمة الكتاب

تشكل مقدمة الكتاب أول العناصر التي يقوم عليها الكتاب المدرسي لما لها من دور في إعطاء فكرة عامة عن الأفكار الأساسية التي تتضمنها وحدات الكتاب أو فصوله، وأهمية المادة التي يقدمها للدارس، ومدى حاجته إلى توظيفها في الحياة، مع الإشارة إلى الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها بعد دراسة الكتاب فضلاً عن أن المقدمة تحتوي على إرشادات توجه المتعلم في عملية التعلم، والمعلم في عملية التعليم، زد على ذلك أن المقدمة ينبغي أن تشير إلى المبادئ الأساسية التي تمت مراعاتها في عملية التأليف وتنظيم المحتوى، وتشير إلى بعض المصادر المساندة التي يمكن الاستعانة بها من المتعلم والمعلم بقصد الوصول إلى نواتج تعلمية أفضل.

وخلاصة القول في المقدمة أن تكون عنصر إثارة وترغيب وتوجيه وإرشاد للطالب في تعامله مع الكتاب المدرسي ومحتواه وخبراته، وأنشطته لضمان تحقيق أفضل دافعية، وأحسن أسلوب في التعلم والتعليم وهي في إطار التربية الإسلامية ينبغي أن تستند إلى أهداف المنهج الإسلامي والقيم التربوية الإسلامية، والمعارف والخبرات التي يراد بلوغها في ظل ثقافة الإسلام ونظمه والسعي إلى غرسها في النفوس، وتهذيبها وتنمية العقول وتربية الأجسام على قاعدة أن العقل السليم في الجسم السليم ولعل من وسائل الترغيب والتوجيه في مقدمة كتاب التربية الإسلامية الاستناد إلى الآيات القرآنية التي تؤكد أهمية دراسة المحتوى وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة التي من شأنها إثارة الدوافع وشحذ الهمم على الدراسة والاستيعاب.

ثانياً: الأهداف التعليمية

العنصر الآخر الذي يتشكل منه الكتاب المدرسي الأهداف التعليمية التي وضع الكتاب المدرسي من أجلها وهي بلا شك يجب أن تعبر عن أهداف منهج التربية الإسلامية التي تحدثنا عنها.

إن أهمية الأهداف التعليمية واحتواء الكتاب المدرسي عليها تنبثق من كون الكتاب المدرسي عبارة عن ترجمة لمحتوى المنهج وعناصره وهذا يعني أن أهداف الكتاب المدرسي ينبغي أن تكون ذوات صلة وثيقة بأهداف المنهج، علماً بأن أهداف الكتاب المدرسي تتوزع بين أهداف عامة يمكن تحقيقها بعد دراسة الكتاب بكافة وحداته وموضوعاته وأهداف خاصة بكل وحدة أو موضوع، وهذا يعني أن لا يكتفي بذكر الأهداف العامة إنما تذكر أهداف الوحدات أو الموضوعات قبل الدخول فيها لكي يعرف الدارس ماذا يراد منه بعد دراسة كل وحدة أو موضوع.

ثالثاً: المحتوى

يشكل المحتوى عنصراً مهماً من العناصر التي تتكون منها منظومة المنهج

المدرسي: الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التعليم والتعلم، والتقويم، فالمحتوى في هذه المنظومة يعد المصدر الرئيس للمعلومات والمعارف التي يقدمها المنهج للمتعلمين عن طريق الكتاب المدرسي مع طرائق اكتسابها لذلك فإن هذا العنصر يعد جوهر الكتاب المدرسي الذي ترتبط به الأهداف وطرائق التدريس والأنشطة وعمليات التقويم.

وانطلاقاً من أهمية محتوى الكتاب المدرسي فقد مست الحاجة إلى العناية والتشديد على اختيار المحتوى وطريقة تنظيمه وتقديمه للمتعلمين بالشكل الذي يجعل منه أكثر فعالية في تحقيق أهداف المنهج لاسيما في ظل التقدم الهائل والتراكم المعرفي وتعقد المعارف واتساعها وما يحصل في العالم من تحديات جديدة.

وإذا كان محتوى الكتاب المدرسي معنياً بتقديم المفاهيم الأساسية للمادة الدراسية فإن عملية تحديد هذه المفاهيم والحاجة إليها ليست بالعملية السهلة إنما تحتاج إلى تحليل احتياجات المتعلمين أنفسهم واحتياجات المجتمع وتطلعاته وظواهر العصر ومشكلاته فضلاً عن تحديد المبادئ الأساسية للفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج الدراسي بمعنى أن المحتوى لم يعد مجرد معلومات وحقائق وخبرات يتم اختيارها وفق رؤية المؤلف الخاصة إنما في ضوء عمليات تحليل وتساؤلات ومبادئ فلسفية محددة وغايات مقصودة لأن المحتوى ينبغي أن يكون مرتبطاً بأهداف الكتاب التي تعبر بدورها عن أهداف المنهج، وأن يكون مرتبطاً باهتمامات المتعلمين وحاجات المجتمع، وأن ينظم بطريقة تمكن الطالب من توظيف المعلومات في حياته اليومية. وأن يكون متوافقاً مع طبيعة المجتمع وثقافته السائدة وهذا يعني أن يراعي المؤلف في المحتوى:

- الأبعاد الإدراكية والمعرفية.
- الأبعاد الأدائية والعملية التطبيقية.
- الأبعاد الاجتماعية التي تتصل بالمجتمع وحاجاته وثقافته، وقيمه وعاداته وتقاليده.

- الأبعاد النفسية التي تتصل بالمتعلم وطرائق التعليم والتعلم.

وفي ضوء ما تقدم فإن محتوى الكتاب المدرسي ينبغي أن يكون ذا صلة بمكونات النظام المعرفي عند الإنسان مؤدياً إلى نمو هذا النظام وتطويره بالشكل الذي يجعله قادراً على التعامل مع متطلبات حياته تبعاً للمرحلة العمرية التي يمر بها ومكونات النظام المعرفي هي:

- الحقائق: وهي كل الصيغ ذوات الدلالة المتفق عليها بين الناس ولا جدال حول الإقرار بما تحمل من مدلولات، وهي نوعان: مادية حسية مثل: العسل حلو ومجردة عقلية تدرك بالذهن لا بالحواس مثل: المؤمن لا يكذب. والدقيقة ستون ثانية.
- المفاهيم: وهي أشياء أو رموز أو عناصر تجمع بينها خصائص مشتركة ويمكن تصنيفها في فئات محددة وهي نوعان: مادي حسي مثل مفهوم الجبل، الهضبة، النخلة، ومعنوي مجرد مثل: العقل، والحق، والعدل والكرم والشجاعة.
- المبادئ والتعميمات: المبدأ عبارة عن علاقة ثابتة بين مفهومين أو أكثر أو عبارة عن تعميم تم التأكد من صحته مثل: المعادن تتمدد بالحرارة، والفاعل مرفوع، والضغط الجوي ينخفض كلما ارتفعنا عن مستوى سطح البحر.
- القواعد والقوانين: هي صياغة كمية لظاهرة أو مجموعة ظواهر تحدد المتغيرات التي تطرأ عليها في ظروف كمية وكيفية محددة، أو هي تمثيل رمزي يعبر عن العلاقة بين المفاهيم مثل: الكتلة= الحجم × الكثافة.

  المسافة = السرعة × الزمن.
- النظريات: النظرية هي علاقة بين مبدأين أو أكثر أو هي جملة أو تقرير يشرح أحداثاً متنوعة تشمل عدداً من الفروض العملية، والفرض هو تصور ذهني تجاه ظاهرة أو مشكلة معينة مثل نظرية فيثاغورس.

- الاتجاهات: الاتجاه هو حالة من الاستعداد لدى الفرد تجاه أمر معين، أو هو نزعة دافعة ذات طبيعة انفعالية يكتسبها الفرد تجاه شيء معين أو قيمة معينة وقد يكون اتجاهاً سلبياً يعبر عن الرفض أو اتجاهاً إيجابياً يعبر عن الرضا والقبول.
- القيم: القيمة هي تقدير ذاتي للفرد إزاء ما يراه صالحاً جديراً بأن يتبع من تصرفات الجماعة التي ينتمي إليها.
- المهارات: المهارة تعني أداء عمل معين بدقة وسهولة وسرعة؛ فهي تعني الإتقان في الأداء والاقتصاد في الوقت المستهلك وقلة الجهد المبذول في الأداء وهي أنواع منها: عقلية كالملاحظة والتفسير والوصف والتمييز والتصنيف ومنها حركية كالسباحة والكتابة وقيادة السيارة.

وتأسيساً على ما تقدم فإن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات تتصل بالجانب المعرفي من جوانب الشخصية أما الاتجاهات والقيم فتتصل بالجانب الوجداني فيما تتصل المهارات بالجانب المهاري أو المجال النفس حركي ولما كانت هذه المكونات تكتسب بالخبرة المباشرة عن طريق الممارسة والعمل وبالخبرة غير المباشرة عن طريق القراءة في الكتب أو مشاهدة الأفلام أو الصور فإن محتوى الكتاب المدرسي وإن كان يغلب على الخبرات التي يقدمها الطابع غير المباشر فإنه ينبغي أن يتضمن أنشطة يمكن أن تسهم في تقديم خبرات مباشرة للمتعلمين (عطية، 2009)

صفات المحتوى الجيد:

هناك مجموعة من الصفات إذا ما توافرت في محتوى الكتاب المدرسي يمكن وسمه بالجودة وهذه الصفات هي أن:

- يكون ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج.
- يوازن بين مجالات الشخصية ومكونات النظام المعرفي ولا يقتصر على تقديم

المعارف بل يراعي تكوين الاتجاهات والقيم، ويهتم بتنمية مهارات التفكير، وغرس العادات الصحيحة المرغوب فيها بمعنى أن يكون شاملاً جميع مجالات التعلم.

- يتضمن أحدث المعلومات وأكثرها دقة ومصداقية.
- يتجنب أسلوب المبالغة في المعلومات التي يقدمها.
- يحرص على توثيق المعلومات التي يقدمها.
- تكون المصادر التي يستخدمها موضع ثقة وتقدير.
- يستند إلى الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع والدولة.
- لا يتقاطع مع ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده.
- يتضمن كل ما من شأنه تنمية ذكاء المتعلم وقدراته على الإبداع.
- يراعي مستوى استعداد المتعلمين ونضجهم.
- يراعي مبدأ التكامل والترابط بين المواد الدراسية والموضوعات الدراسية.
- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يسهم في اكتشاف ميول الطلبة وحاجاتهم ويتضمن ما يشبعها.
- يراعي مبدأ التوازن بين الوحدات التعليمية التي يقدمها.
- يسهم في تنمية التفكير العلمي والقدرة على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين.
- يراعي الزمن المخصص لتعليمه في جدول الدروس الأسبوعي؛ فلا يكون طويلاً بحيث لا يتسع الزمن المتاح لتعليمه بالشكل المطلوب.

وفي مجال محتوى كتب التربية الإسلامية يجب أن:

- يستمد من مصادر التربية الإسلامية التي تم الحديث عنها سابقاً.
- يبنى وفق مبادئ الفلسفة الإسلامية في التربية.
- يتضمن ما يلائم من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، والأحداث، والسير التي من شأنها تزويد الدارس بالحجة والبرهان فيما يراد الوصول إليه من أدلة عقلية ونقلية.
- يسهم في تنمية الوعي الصحي والديني وغرس الإيمان بالله وحب الخير والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- يسهم في تشجيع المتعلمين على الإيثار وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الذاتية.
- يشجع المتعلمين على تحمل المسؤولية.
- يشجع على التعاون والابتعاد عن الأنانية.
- يساعد على تنمية التفكير والتدبر في آيات القرآن الكريم.
- يحرص على تحليل الحقائق الكونية وتفسيرها.
- يهتم بتنمية الوازع الديني عند المتعلمين.
- يحتوي على مقارنات بين المجتمعات المتمسكة بالدين والأخرى غير الملتزمة.
- يحتوي على ما يساعد المتعلمين في ضبط سلوكهم وردع نفوسهم.
- ينمي في المتعلمين اتجاه الابتعاد عن المحرمات.

معايير المحتوى:

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد معايير محتوى الإسلامية بما يأتي:

- أن يكون مرتبطاً بأهداف الكتاب ووحداته.

- أن يكون شاملاً للجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية اللازمة لتنمية الشخصية.
- أن يكون ذا معنى مرتبطاً بحاجات المتعلمين وميولهم.
- أن يكون ذا صلة بالبنى المعرفية والقيمية لدى المتعلمين مكملاً لها مرتبطاً بخبراتهم السابقة.
- أن يكون ملائماً لمستوى المتعلمين وقدرتهم.
- أن يتسم بالحداثة مسايراً لما يحصل من تطورات.
- أن يحرص على تنمية التفكير والتدبّر في آيات القرآن الكريم.
- أن يشجع الطلبة على التفكير والبحث والاستكشاف.
- أن يشجع الطلبة على العمل التعاوني.
- أن يسهم في إبعاد التلاميذ عن الشعوذة.
- أن يعالج مواقف ومشكلات ذوات صلة بحياة المتعلمين.
- أن يحث الطلبة على الابتعاد عن المحرمات في الإسلام.
- أن يكون متنوعاً مراعياً ما بين المتعلمين من فروق.
- أن يشجع على الإيثار ونبذ الأنانية.
- أن يكون مستمداً من مصادر الثقافة الإسلامية ولا يتقاطع معها.
- أن يتضمن ما يقيم الحجة ويبنى الدليل من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.
- أن يتضمن جميع مكونات البناء المعرفي والوجداني والمهاري من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات.

- أن يراعي الإمكانات المتوافرة والزمن المتاح لتعليمه.
- أن يراعي مبدأ الترابط بين أجزاء المادة نفسها وبين المادة والمواد الأخرى.
- أن يهتم بتنمية الوازع الديني عند الطلبة.
- أن يوازن بين الموضوعات والوحدات.
- أن يسهم في تنمية الروابط الاجتماعية.
- أن يشدد عل الجانب التطبيقي للمعارف التي يقدمها.
- أن يتضمن تحدياً لعقول المتعلمين ويشجعهم على إنتاج المعرفة.
- أن يهتم بالجانب الصحي والبناء العقائدي ويطرح قضايا معاصرة.
- أن يحظى برضا المتعلمين وميولهم.
- أن يتطابق مع خريطة مفردات المادة الواردة في وثيقة المنهج.

تنظيم المحتوى:

لتنظيم محتوى الكتاب المدرسي والطريقة التي يقدم بها للمتعلمين أهمية كبيرة في عملية التعلم، وتحقيق أهدافها وعلى الرغم من أن المعنيين في هذا المجال لهم أكثر من وجهة نظر في الأساس الذي تستند إليه عملية التنظيم؛ فهناك من يتبنى الأساس المعرفي وماهية المادة المعرفية في عرض المادة وهناك من يتبنى الأساس السيكولوجي إلا أن هناك مبادئ عامة أو خطوات إجرائية يجب أن يقوم بها المعنيون بتنظيم محتوى الكتاب المدرسي وهذه المبادئ أو الخطوات يمكن التعبير عنها بالآتي:

أ. تحديد الأغراض التربوية التي يراد تحقيقها، وهذا يتطلب معرفة مصادر واشتقاق الأهداف التربوية كالحاجات المجتمعية، وحاجات المتعلمين، والحاجات المعرفية، وسيكولوجية المتعلمين، ثم صياغة الأهداف بشكل واضح قابل للقياس.

ب. في ضوء الأهداف يتم اختيار المحتوى، وهذا يتطلب معرفة المؤلف بطبيعة المادة

وتحديد مدى ارتباطها بالأهداف، ومستوى فاعليتها في تحقيق أهداف الكتاب أو المنهج.

ج. تحديد الكيفية التي تقدم بها المادة الدراسية للمتعلمين وتنظم على أساسها وفي هذا المجال أشار تايلر إلى وجوب مراعاة معياري:

- التتابع Sequence.
- التكامل Integration.

وهذا يعني أن تقدم الخبرات التعليمية بطريقة يؤسس فيها السابق للاحق ويبني اللاحق على السابق لمساعدة المتعلمين على فهم العلاقات بين أجزاء المادة في الموضوعات المختلفة، وذلك عن طريق تتابع الخبرات في مجال أو تخصص معين، وتكامل الخبرات التي تقدم في المجالات أو التخصصات المختلفة لأن هذا التتابع والتكامل من شأنه تسهيل عمليات الربط بين المفاهيم والقيم والمهارات الموجودة في المواد المختلفة التي يدرسها المتعلمون.

د. تحديد الكيفية التي يمكن اعتمادها للحكم على نجاح المحتوى في تحقيق الأهداف التي اختير من أجلها. ولما كانت العملية التعليمية في الأساس تهدف إلى تحقيق التعلم، ونجاح المتعلم في بلوغه فإن فعالية المحتوى تقاس بمستوى مخرجات التعلم التي تنعكس على سلوك المتعلمين.

وخلاصة القول أن عملية تنظيم محتوى الكتاب المدرسي تتطلب فهماً معمقاً للمادة التعليمية ومعطياتها وما حصل لها، وما تتضمن من مفاهيم رئيسة وفرعية ومبادئ ونظريات واتجاهات وقيم وهذا يعني أن عملية التنظيم تقتضي:

- اختيار الموضوعات الرئيسة التي ترتبط بالأهداف.
- تحليل كل موضوع إلى أفكاره الأساسية والفرعية التي يتكون منها.

- اختيار المحتوى الملائم لكل فكرة من الأفكار ولكل مفهوم من المفاهيم، ولكل مهارة من المهارات، أو قيمة من القيم التي يراد تقديمها وتنميتها لدى المتعلمين.

أسس تنظيم المحتوى:

على الرغم من اختلاف الآراء حول الأسس التي تراعى في تنظيم محتوى الكتاب المدرسي فإن هناك من اقترح أن ينظم المحتوى بموجب المبادئ والأسس الآتية:

1. الانتقال التدريجي من الأفكار والمفاهيم والمعلومات البسيطة إلى المعقدة.
2. الانتقال من الكليات إلى الجزئيات.
3. الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
4. الانتقال من أفكار المتعلم إلى أفكار العلماء بمعنى البدء بما عند المتعلم من معلومات والبناء عليها وإعادة تشكيل البنية المعرفية للمتعلم.
5. تقديم الأهم على المهم.
6. اعتماد التسلسل في البعد الزماني من الأبعد إلى الأقرب.
7. اعتماد التسلسل في البعد المكاني من الأقرب إلى الأبعد في عرض الظواهر وانتشارها.
8. الترابط والتكامل والتتابع بين الموضوعات والمواد الدراسية.
9. مراعاة التوازن بين السعة والعمق في الموضوعات التي يقدمها.
10. مراعاة التوافق بين مستوى المادة وقدرات الطلبة.
11. توافر ما يثير دافعية المتعلمين نحو التعلم.
12. مراعاة الموضوعية وعدم التحيز في طرح الآراء ووجهات النظر.
13. سلامة اللغة، وسهولة التراكيب.

14. الحرص على مقروئية المحتوى وإشراكيته.

أسلوب عرض المحتوى وتقديم وحدات الكتاب:

يعد الأسلوب والطريقة التي يعرض بها المحتوى وتقدم بها وحدات الكتاب للطالب من عناصر الكتاب التي لها أثر بالغ في تحقيق أهدافه فالعرض بشكل عام يجب أن يتصف بالآتي:

1. أن تنظم المادة تنظيماً منطقياً وسيكولوجياً حيث تراعى طبيعة المادة ومعطياتها، والخصائص النفسية للمتعلمين فتتدرج من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد كما ذكرنا.
2. أن يتخلل المحتوى بعض الأسئلة الهادفة التي تثير التفكير وتوجه مساره.
3. أن يؤسس العرض على التعلم السابق ويمهد للتعلم اللاحق.
4. أن يكون بلغة واضحة سهلة تراعي المحصول اللغوي عند المتعلمين (الهاشمي وعطية، 2009)
5. أن تشتمل كل وحدة من وحدات الكتاب على ما يأتي:

- مقدمة ملائمة تكون في صورة منظم متقدم يتضمن المفاهيم الأساسية للمادة مع المخططات التي تجسد المفاهيم الفرعية وعلاقاتها بالمفاهيم الأساسية.
- أسئلة تقويمية في نهاية كل وحدة يستخدمها المتعلم لتقويم تعلمه ذاتياً.
- تمرينات أو مشروعات تعاونية يمارسها المتعلمون لتعزيز عملية التعلم، وتثبيت المعلومات في أذهانهم.
- خلاصة للأفكار والمفاهيم الواردة في الوحدة التعليمية.
- قراءات إضافية إثرائية ترتبط بموضوع الوحدة لغرض تحقيق المزيد من التعلم.

- أنشطة تطبيقية لتوظيف المادة في المجالات العملية في الحياة.

6. أن تصمم النصوص الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب بطريقة تراعي:

أ. مألوفية النص: ومألوفية النص تعني أن تكون لدى الطلبة فكرة أولية أو معلومات سابقة عن النص، وأن تكون الكلمات التي يعرض بها النص مألوفة عند الطالب إذ أثبتت الدراسات أن المعلومات السابقة والكلمات المألوفة لها أثر إيجابي في قدرة الطالب على استدعاء المعلومات وتلخيصها وفهم الموضوع المقروء واستيعابه فضلاً عن أن المعلومات السابقة تسهم في جذب الطالب نحو قراءة النص إذ تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين المعلومات التي يمكن استدعاؤها ومستوى فهم الموضوع.

ويمكن للمؤلف مراعاة مبدأ المألوفية عن طريق استخدام الوسائل التي يمكن أن تسهم في تنشيط المعرفة والمعلومات السابقة كالمنظمات المتقدمة والملخصات، أو عرض الحوادث أو الأشياء ذات الصلة بالموضوع والانطلاق منها للدخول في الموضوع على أن لا تكون المعلومات الجديدة أقل مما يختزن الطالب في بنيته المعرفية لأنها عندئذٍ تكون أقل حفزاً وتشويقاً.

ب. وظيفية النص ومستوى جذبه للطالب: بمعنى أن يحرص المؤلف على أن يربط النص بقضايا تقع ضمن اهتمامات الطالب لإثارة أولاعه، وأن يصوغ النص بطريقة تخاطب المتعلم ولا تحكي عن الغائب فضلاً عن استخدام الوسائل والأمثلة الحسية التي يمكن أن تستمد من البيئة التي يعيش فيها الطالب لما لها من دور في تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم.

ج. انقرائية النص: التي تعني مستوى صعوبة الكلمات وطول الجمل، وتركيبها، والتعقيد النحوي، وهذا يعني أن يحرص المؤلف على مقروئية النص وصياغة

كلماته وجمله بطريقة تتلاءم والعمر العقلي والزمني للمتعلم ومحصوله اللغوي لأن قدرة الطالب على تعرف النص وفهمه تتوقف على مدى تواؤم درجة مقروئية النص ومستوى نضجه ومحصوله اللغوي.

إن مراعاة مبدأ المقروئية في صياغة النص لأي وحدة أو موضوع تتطلب أن تكون الكلمات مألوفة والجمل بسيطة قصيرة غير معقدة ومن بين الأساليب التي يمكن أن يلجأ إليها المؤلف لمراعاة هذا المبدأ ومساعدة الطلبة على فهم المقروء هو تمييز الأفكار الرئيسة أو المهمة بالخط أو البنط أو اللون، والاهتمام بطول الفقرات وطول الجمل وطول الكلمات، ووضوح معانيها على اعتبار أن هذه الأمور هي العوامل التي يمكن أن تؤثر في درجة مقروئية النص، وخلاصة القول أن مراعاة المقروئية تعني جعل النص المقروء متماشياً مع قدرات القارئ وجعل المادة قابلة للقراءة والفهم في مستوى عمري معين وهذا يعني أن مقروئية النص تتصل بـ:

- وضوح الخط الذي كتب به النص ومستوى قابليته للقراءة من القارئ.
- درجة تعقد الكلمات والجمل من حيث طولها وبنيتها ووضوح معانيها.
- سهولة القراءة الناجمة عن مألوفية الكلمات، وميل القارئ نحو المقروء وقدرته على قراءته.
- سهولة الفهم والاستيعاب الناجم عن وضوح الأفكار وأسلوب الكتابة (عبد الوهاب، 2002).

فالمقروئية تتطلب الاهتمام باختيار المفردات والجمل وتركيبها، والأفكار وأسلوب عرضها، فضلاً عن تصميم المادة المطبوعة وتنسيقها وإخراجها، وهذا يتطلب من المؤلف أن:

- يعرف جيداً لمن يكتب بمعنى يعرف خصائص الفئة المستهدفة.
- يعرف الغرض الذي يكتب من أجله.

- يعرف الأفكار التي يريد عرضها، وتقديمها للمتلقي أو القارئ.
- يحسن اختيار المفردات والتراكيب الملائمة لحمل الأفكار وقدرات الفئة المستهدفة من القراء (الهاشمي، وعطية، 2009). وسيأتي الحديث عن المقروئية مفصلاً.

معايير عرض المحتوى:

- أن يتم العرض بلغة سليمة، وأسلوب سهل ملائم للمتعلمين.
- أن تتسم لغة العرض بمقروئية عالية.
- أن يوفر العرض فرصاً كافية للمتعلمين لتعلم المفاهيم وإدراك التعميمات.
- أن يوازن العرض بين الكم والكيف.
- أن يراعي العرض تمكين المتعلم من التعلم الذاتي والمشاركة الفاعلة في تحصيل المعرفة.
- أن يكون العرض موضوعياً خالياً من الآراء الشخصية.
- أن يراعي العرض استثمار قانون انتقال أثر التدريب بعرض المثيرات والاستجابات المشابهة.
- أن يحرص العرض على ربط المادة الجديدة بالتعلم السابق والتأسيس عليه.
- أن يشتمل العرض على أسئلة توضيحية وأدلة وآيات قرآنية وأحاديث نبوية يهتدي بها المتعلم في عملية التعلم.
- أن يراعى في العرض ارتباط الوسائل التعليمية التي تقدم بأهداف التعلم الخاصة بالوحدة وملاءمتها مستوى المتعلمين.

9. أن يشتمل على ما يعزز تعلم الطلبة
10. أن يتجسد فيه مبدأ حداثة المعلومات وصدقها علمياً.

11. أن يراعي المعايير اللازمة لتنظيم المحتوى وعرضه للمتعلمين كالحرص على التدرج المنطقي، والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الأجزاء ومن المحسوس إلى المجرد.

12. أن تتوافر له شروط الانقرائية، وأن تكون لغته سهلة واضحة خالية من الأخطاء وتتواءم مع الرصيد اللغوي عند المتعلمين الذين يعد لتعليمهم.

13. أن تكون الأنشطة والتدريبات والوسائل التي يحتوي عليها ذوات صلة بأهداف المنهج والكتاب المدرسي وأن تتكامل مع محتوى المادة التي يقدمها للطلاب.

14. أن تتوافر له عوامل الجذب والإثارة من حيث الطباعة والتنسيق، ونوع الورق وتصميم الغلاف، وألوانه.

15. أن تتلاءم المعلومات التي يقدمها مع الوقت المخصص لتدريسه في جدول الدروس الأسبوعي.

16. أن يراعي محتواه مبدأ الوضوح والتنوع في المادة التي يقدمها وأساليب التقويم التي يتضمنها.

17. أن يشتمل على ما يلزم ويكفي من الوسائل التعليمية، والتدريبات والأنشطة العملية اللازمة لحصول عملية التعلم بوقت أقصر وجهد أقل.

18. أن يتوافر مبدأ الترابط والتكامل مع المواد المدرسية التي تقدمها الكتب الأخرى فضلاً عن ترابط مواده وتماسكها.

19. أن يتضمن مصطلحات ومفاهيم جديدة تطور الخبرات السابقة وتتأسس عليها.

20. أن يحتوي على مقدمة توضح أهداف تدريسه، وأهمية المادة التي يقدمها، وإرشادات للطالب والمدرس.

21. أن ينتهي كل موضوع من الموضوعات التي يقدمها بخلاصة وأسئلة تقويمية وتدريبات تسهم في تأكيد عملية التعلم وتثبيته.

رابعاً: الأنشطة التعليمية والتدريبات

تشكل الأنشطة والتدريبات أو التمرينات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي أحد عناصر الكتاب المهمة التي من شأنها توفير تغذية راجعة للمتعلمين، وتدريبهم على تطبيق ما تعلموه، واكتشاف مدى قدرتهم على استيعاب الموضوع والإحاطة به زيادة على تثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين، لذلك فإن هذه التدريبات والأنشطة التعليمية ينبغي أن تنال اهتمام المؤلفين وعنايتهم وحرصهم على أن تستند الأنشطة والتدريبات التي تقدم في نهاية كل وحدة أو فصل إلى الأهداف التعليمية الخاصة بتلك الوحدة، أو ذلك الفصل، وأن تكون ذات صلة بطبيعة المحتوى وتحتوي على ما يثرى الموضوع، وتراعي خصائص المتعلمين، والوقت المتاح، ونظم التعليم وأن تتوافر فيها عناصر الأمان والسلامة، وأن تتضمن ما يقيس مدى تحقق أهداف الكتاب المدرسي.



الفصل الرابع

دليل المعلم في تعليم محتوى كتاب

الفصل الرابع
دليل المعلم في تعليم محتوى كتاب التربية الإسلامية

تمهيد:

لما كانت العملية التعليمية تشكل نظاماً له مدخلاته وعملياته فإن تفعيل هذا النظام واستخدامه بنجاح يقتضي وجود مرشد أودليل يهتدي به قائد النظام التعليمي وموجهه وهو المعلم، وهنا يأتي دور الدليل الذي يسمى كتاب المعلم وينبغي أن يكون حاضراً لدى المعلم في جميع عمليات التعليم والأنشطة والتقويم ذات الصلة بالمادة التي يدرسها بوصفه المرشد والموجه الذي يرشد المعلم ويوجهه إلى ما ينبغي فعله في تعليم أية مادة علمية لأن العلم مادة وطريقة.

أما المادة فتمثلها الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين، وأما الطريقة فهي تتمثل بطرائق البحث والكيفيات والوسائل التي تستخدم لتحصيل المعرفة في المادة المعنية بالدراسة، وهذا يعني أن يحاط المعلم علماً بهذه الطرائق والكيفيات والوسائل فضلاً عن إحاطته بطبيعة المادة وأهداف تعليمها، وهنا يأتي دور الدليل في تعليم محتوى الكتب المدرسية، لذلك يعد الدليل من بين عناصر المنهج ووسائله لما يتضمن من توجيهات وبيان لجوانب محتوى الكتاب المدرسي وطبيعة مادته، والإجراءات التي ينبغي أن يتخذها المعلم أو المدرس في تدريس المادة وتنظيم بيئة التعلم، والمواقف التعليمية وكيفية التخطيط للتدريس بنوعية بعيد المدى وقريب المدى، فضلاً عن أن الدليل يزود المدرس بحلول التمرينات ووصف الأنشطة التي ينبغي القيام بها.

زيادة على عرض أهداف تعليم أي وحدة تعليمية وأساليب التقويم المناسبة وسيأتي الحديث عن ذلك مفصلاً بعد بيان مفهوم الدليل والحاجة إليه في العملية التعليمية.

مفهوم دليل المعلم:

يوصف دليل المعلم بأنه كتيب مصاحب للكتاب المدرسي يتضمن مجموعة من المعلومات والإرشادات والإجراءات التي تحيط المعلم علماً بما لم يشتمل عليه الكتاب المدرسي مما يخص المنهج والكيفيات التي تنظم بموجبها المواقف التعليمية، وتقدم بها إلى المتعلمين. زد على ذلك أنه يزود المعلم بوصف عن طبيعة المادة وأهداف تعليم كل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي، ويرشده إلى مصادر التعلم، وما يلزم لتنظيم بيئة التعلم، وكيفية التخطيط للتدريس، واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة وتقديم نماذج محلولة لبعض الأسئلة والتمرينات غير المحلولة في الكتاب المدرسي.

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن استخلاص الآتي:

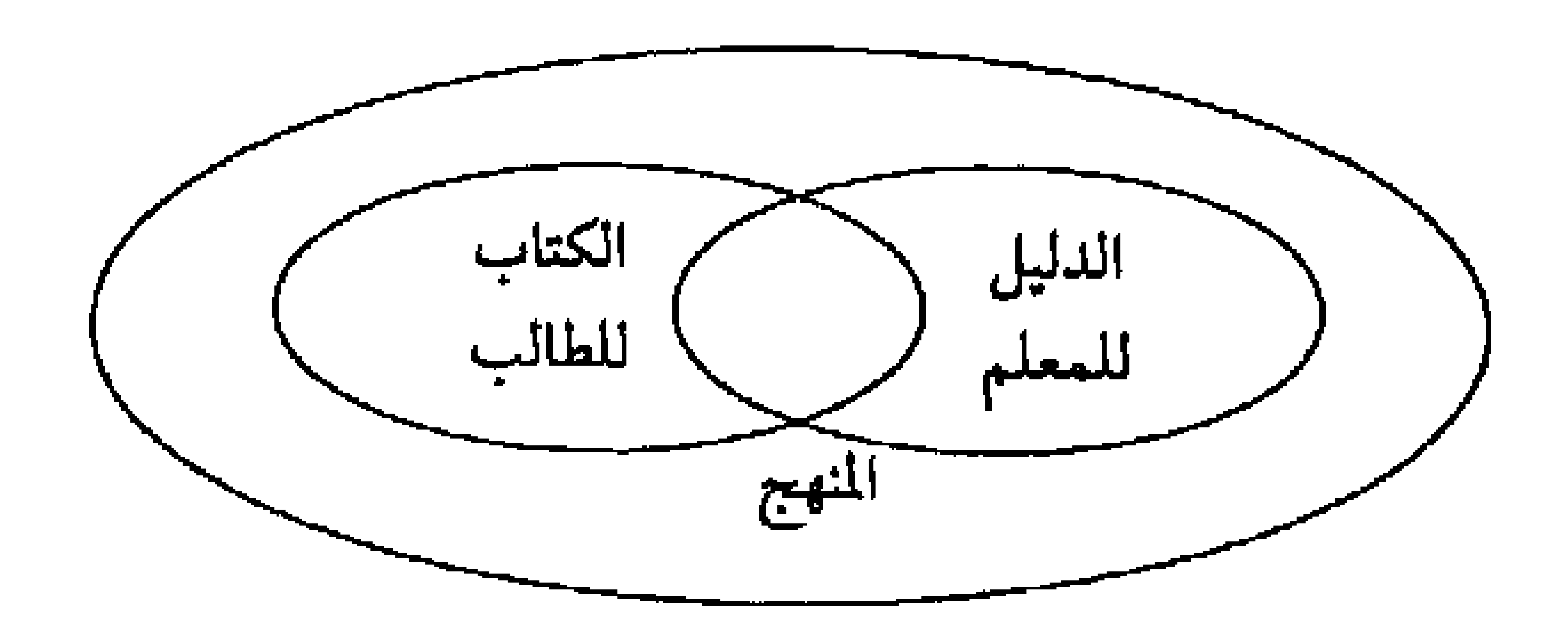
1. أن الدليل يستخدم لسد النواقص في الكتاب المدرسي، وتوضيح ما به حاجة إلى توضيح، والذهاب بالمدرس إلى أبعد مما هو موجود في الكتاب المدرسي وتوجيه المدرس نحو ما يلزم وتزويده بما يلزم لجعل عملية التعليم أكثر فعالية، وأكثر كفاية وثباتاً في أذهان المتعلمين.
2. إن الدليل هو كتاب المعلم الذي يستخدمه المعلم ويتزود منه بما يأتي:
   - أهداف تدريس الكتاب المدرسي وأهداف تدريس كل موضوع فيه.
   - الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الملائمة لكل موضوع.
   - خطوات تدريس كل موضوع والتخطيط لتنفيذ الدرس.
   - الأنشطة التدريبية اللازمة لإثراء عملية التعلم.
   - حلول الأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.
3. أن الدليل جزء من المنهج يتكامل مع الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المنهج.
4. تزداد حاجة المعلم إلى الدليل إذا ما كان إعداده لمهنة التعليم ليس كافياً. وإذا ما كانت خبراته في التدريس قليلة.

العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليل المعلم والمنهج:

إن العلاقة بين الكتاب المدرسي ودليله علاقة تكاملية؛ فأحدهما يكمل الآخر لأن الكتاب المدرسي يقدم إطاراً يتضمن الكثير من المفاهيم والحقائق والمصطلحات التي يرى المعنيون بتصميم المنهج أنها تسهم في تحقيق أهداف المنهج، وبما أن الكثير من هذه المفاهيم والمصطلحات لم تكن مألوفة يأتي الدليل ليقدم تعريفات لتلك المفاهيم والمصطلحات الجديدة التي يشتمل عليها محتوى الكتاب المدرسي فضلاً عن أنه يقدم للمعلم توجيهات وإرشادات تدله على الكيفيات التي يقدم بها محتوى الكتاب المدرسي إلى الطلبة، وهذا يعني أن الدليل هو الآخر تتوقف مهماته على محتوى الكتاب المدرسي، وما به حاجة إلى زيادة أو إثراء.

أما العلاقة بين الدليل والمنهج فهي كالعلاقة بين الجزء والكل فالدليل في ضوء ما يحتوي يعد جزءاً من المنهج.

فالكتاب المدرسي يعبر عن المنهج نصاً وروحاً، والدليل يعبر عن الكتاب نصاً وروحاً وبذلك فالعلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي ودليله علاقة قائمة كالعلاقة بين الغاية والوسيلة والجزء والكل، وقد عبر مرعي والحيلة (2004) عن العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي والدليل بالشكل الآتي:



علماً بأن هناك أدلة للكتب المدرسية في كل صف، وأدلة لكل مرحلة، وقد تأتي

الأدلة في صورة كتيبات مصاحبة للكتاب المدرسي، وقد تكون في صورة هوامش مع الكتاب المدرسي ترشد المعلم إلى ما ينبغي فعله وعندئذٍ تكون حاشية الكتاب المدرسي هي دليل الكتاب المدرسي، وقد توجد مناهج تعليمية لا كتب لها ولا أدلة كما هو الحال في مناهج الجامعات وبعض المناهج في بعض الدول إذ تكون المناهج عبارة عن مقررات أو مفردات، ويتحمل المدرس إعداد المحتوى واختيار الطريقة التي يراها ملائمة (مرعي، والحيلة، 2004).

أدوار دليل المعلم في العملية التعليمية:

في ضوء ما تقدم يمكن تحديد أدوار دليل المعلم في العملية التعليمية وحصرها في كونه يمثل المرجع الذي يعود إليه المعلم لإغراض الإحاطة بالمادة التعليمية التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي وأهداف تدريسها، ووضع الخطط المقترحة لتقديمها والأنشطة الملائمة لزيادة فعّالية التعلم، وكل ما يلبي احتياجات تعليم المادة الدراسية وعلى أساس ذلك فإن دليل المعلم يقدم:

1. تحديداً للمفاهيم والمصطلحات الواردة.
2. وصفاً نظرياً لطبيعة المادة الدراسية على افتراض أن بالمعلم حاجة إلى معرفة طبيعة المادة التعليمية وفهمها فهماً عميقاً والإلمام بخصائص بنائها المفاهيمي وما يميزها من فروع المعرفة الأخرى، والحاجة إليها في حياة المتعلم إذ لا ينبغي أن ينطلق المعلم والمتعلم من خط شروع واحد في المجال المعرفي لكل مادة من المواد الدراسية إنما يجب أن يذهب في معرفته إلى أبعد مما في الكتاب المدرسي، ومن مهمات الدليل أن يساعده على ذلك من خلال فهم مبادئ التنظيم المفاهيمي ومبادئ الاستقصاء التي تساعده في معرفة الأفكار الأساسية والمهارات في فروع المعرفة.

3. وصفاً لطرائق البحث والتقصي، ووسائل الحصول على المعرفة على افتراض أن العلم مادة وطريقة كما ذكرنا، ومن مهمات الدليل وصف الطريقة التي تحصل بها المعرفة، وبذلك فإن الدليل يساعد المعلمين والطلاب على إدراك العلاقات الأساسية بين المفاهيم، وفهم الطرق التي يمكن تطبيقها لإنتاج معانٍ إضافية.
4. عرضاً محدداً لنتاجات التعلم وما يجب أن يتحصل عليه المتعلم بعد دراسة المادة التعليمية بشكل عام وكل موضوع من موضوعاتها؛ أو درس من دروسها إذ يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس من دروس المادة مصوغة بعبارات قابلة للملاحظة والقياس.
5. مواد إثرائية للمعلم يمكن أن يستعين بها في تعزيز التعلم في المواقف التي تحتاج إلى ما يثري عملية التعليم.
6. توجيهات عامة حول ما يجب على المعلم فعله في مجال المادة الدراسية التي يتناولها الكتاب المدرسي وفروعها كأن يحدد عدد الحصص الأسبوعية لمادة التلاوة والسور القرآنية المقررة لتعليم تلاوة القرآن في مادة التربية الإسلامية وتصنيف السور القرآنية في أقسام حسب الموضوعات التي تعالجها، وتوزيع زمن حصة التلاوة بين تلاوة المدرس، وتدريب الطلبة على التلاوة، ومناقشة المعاني الخاصة بالمفردات والتراكيب والمعنى الإجمالي، وهكذا زيادة على توجيه المعلم إلى مراعاة الفروق الفردية وتنويع أساليب التقويم والأنشطة التي يقدمها، وإرشاده إلى التقنيات الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس المادة وإعداد الوسائل التعليمية الملائمة، وما ينبغي فعله لتنمية الاتجاهات والقيم الإسلامية في نفوس الطلبة والعمل على تجسيدها في سلوك الطلبة فضلاً عن إرشاد المعلم إلى ما ينبغي فعله لتمكين الطلبة من استيعاب المفاهيم وتفسير المعلومات وعمليات تطبيق المبادئ.

7. إجابات للأسئلة الواردة في محتوى الكتاب المدرسي.

8. وصفاً للخطة السنوية أو الفصلية يتضمن تحديد المحتوى الذي يقدم في كل شهر وأهدافه، والأساليب والأنشطة التعليمية التي يجب أن تمارس في كل شهر، وأساليب التقويم والزمن المحدد لكل وحدة تعليمية.

9. عرضاً لموضوعات الكتاب المدرسي (كتاب الطالب) يتضمن الأهداف المتوقعة من الطالب في نهاية الدرس والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها وتوجيهات وإرشادات خاصة بالمعلم والأنشطة التعليمية في صورة صحائف عمل، وبطاقات تصحيح خاصة بكل نشاط أو صحيفة وبعض الملاحظات التي تفيد المعلم أو يقدم عرضاً يتضمن الإجراءات التعليمية مبيناً دور المعلم ودور الطالب في كل إجراء أو خطوة من خطوات الدرس بمعنى أنه يقدم وصفاً مفصلاً لخطة تنفيذ الدرس زيادة على مادة إثرائية يمكن أن تثري محتوى كتاب الطالب وتزيد من معلومات المعلم.

10. اقتراح أنشطة وكيفيات يمكن أن تسهم في تنمية التفكير وطلاقته عند الطلبة ووصفاً للكيفيات التي توظف بها المعرفة في حياة المتعلمين.

11. إشارة إلى مصادر التعلم الأخرى، وتقديم ملاحق أو مواد محوسبة.

12. مقترحات للربط بين موضوعات المادة الدراسية للكتاب المدرسي والمواد الدراسية الأخرى لتوفير مبدأ التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

13. معايير لقياس ما ينبغي أن يعرفه الطلبة أو يقوموا به خلال المرحلة التعليمية وما يتصل بعمليات التقويم بأنواعه المختلفة.

محتويات دليل المعلم:

في ضوء الأدوار والمهمات التي ينبغي أن يؤديها دليل المعلم التي سبق ذكرها

يمكن القول إنه يرمي إلى:

- زيادة فعالية التعلم.
- تطوير القدرة الأدائية والمعرفية للمعلم.
- زيادة فعالية الطالب في الموقف التعليمي.
- إثراء مادة التعلم.
- تحسين تنظيم بيئة التعلم وزيادة فعاليتها.

ولتحقيق هذه الأهداف فإن محتوى الدليل يتكون من الآتي:

1. نتاجات التعلم أو الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلم بلوغها بعد دراسة الكتاب المدرسي، وتتسم هذه النتاجات بالشمول والتنوع بين المعارف والمهارات والاتجاهات، وتعد هذه الأهداف الأساس الذي يبنى عليه اختيار محتوى التعلم وتوظيفه لتحقيقها بوصفها تعبر عن أهداف المنهج التعليمي ولها دور كبير في تصميم الخطة التعليمية بشكل عام والمواقف التعليمية واختيار إستراتيجيات التدريس، وبناء أدوات القياس والتقويم بشكل خاص.
2. توجيهات عامة للمعلم حول ما ينبغي أن يتخذه بشأن التخطيط السنوي والفصلي وتوزيع مادة الكتاب على أشهر الدراسة.
3. مدخل نظري حول طبيعة المادة التعليمية (محتوى كتاب الطالب) وأهميتها ومجالات توظيفها في الحياة لأن المعلم لا يمكنه النجاح في مهمته التعليمية ما لم يكن عارفاً ماذا يعلم.
4. المحتوى المعرفي: وهو يتصل بمحتوى ا لكتاب المدرسي ويتكامل معه، ويتكون من المفاهيم والمصطلحات والمبادئ والتعميمات والنظريات على أن المفاهيم تشكل العناصر المفتاحية لبقية العناصر في البنية المعرفية لذلك يجب أن يكون هناك ترابط واضح بين المفاهيم، وزيادة على المحتوى المعرفي فإن محتوى الكتاب

يشتمل على المهارات والقيم وما يتصل بتنمية الجانب الوجداني في شخصية المتعلم. وهذا يعني أن دليل المعلم يشتمل على محتوى المادة التعليمية وما يثريها.

5. بيان الإطار التنظيمي للمادة في ضوء البنية المنطقية للمادة التعليمية لكي يكون بإمكان المعلم والطالب إدراك العلاقة بين أجزائها أو مكوناتها وفي هذا المجال يرى (برونر) أن يحدد منهج المادة بمبادئه الأساسية التي توضح بناء المادة، لأن معرفة المعلم بتنظيم المادة الدراسية تجعل العلاقات السببية واضحة لديه، ويكون مدركاً لكيفية ارتباط المعرفة البسيطة بالمعرفة المعقدة وإذا ما تيسر له ذلك فإنه يتمكن من مساعدة طلابه على تكوين أطر فكرية ذات معنى من خلال محتوى الكتاب المدرسي. (ابن سلمة، والحارثي، **2004**).

وعلى أساس ذلك فإن دليل المعلم ينبغي أن يشتمل على وصف العلاقات بين الأفكار والمهارات التي درسها الطالب والأفكار والمهارات الجديدة التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي فالإطار التنظيمي يعين المعلم على تحديد الأفكار الأساسية التي يجب أن تقدم للطلبة لتكون ممهدة لفهم المعلومات الجديدة، كما أن الإطار التنظيمي للمادة يساعد المعلم على تشخيص المفاهيم المفقودة في البنى المعرفية لدى الطلبة لذلك يمكن القول إن تحديد الإطار التنظيمي للمادة يساعد المعلم على جعل التعلم ذا معنى.

6. وصف عناصر السلامة العامة: من مكونات دليل المعلم احتواؤه على وصف للإجراءات التي تتبع وعناصر السلامة التي يجب أن يحرص المعلم على توافرها في الموقف التعليمي.

7. الإستراتيجيات والأساليب التعليمية التي ترتبط بطبيعة المادة الدراسية وينبغي اعتمادها في تعليم محتوى الكتاب المدرسي، والخطوات والإجراءات المنظمة التي يمكن أن يقوم بها المعلم وطلبته لتنفيذ الموقف التعليمي على أن هذه

الخطوات هي خطوات مقترحة يمكن للمعلم أن يطورها، أو يغيرها في ضوء متطلبات الموقف التعليمي وعناصره، وما يحكمه من عوامل تتعلق بإمكانيات الطلبة والمدرسة على أن يتم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة عندما تكون هناك حاجة إلى ذلك.

8. معلومات إثرائية: من مكونات دليل المعلم أنه يقدم معلومات إثرائية موجزة للمعلم ذات علاقة بمحتوى الكتاب المدرسي توجه للمعلم والطالب لغرض إثراء الموقف التعليمي وإثارة دافعية المتعلم من خلال استخدام مصادر تعلم أخرى. إن إثراء معرفة المعلم بمعلومات جديدة تزيد من فاعليته في التدريس لاسيما في المرحلة المتوسطة والثانوية إذ أثبتت الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل المعلمين المعرفي وبين درجات تحصيل طلبتهم لاسيما في اللغات والدراسات الاجتماعية.

وفي هذا المجال ترى (هاموند) (Darling Hammond, 1997) أن مستوى ما يعرفه المعلم ويستطيع عمله له أثر كبير في جميع المهمات التدريسية التي يقوم بها وأن ما يفهمه المعلم عن المحتوى التعليمي والطلبة المعنيين بدراسته يحدد مستوى مهاراته في التدريس واختيار الوسائل التعليمية المساعدة.

وتأسيساً على ذلك لابد لدليل المعلم من أن يتضمن بعض الموضوعات المعرفية والمفاهيم والمبادئ والمصطلحات والقواعد، والحقائق المستجدة في مجال المادة المعنية بالدراسة التي يقدمها الكتاب المدرسي للطلبة لما لها من دور في توضيح ما فيه شيء من التعقيد وإثراء مادة التخصص لتمكين المعلم من إجابة ما يمكن أن يطرحه الطلبة من أسئلة حول المادة في أثناء التدريس الأمر الذي يتطلب مزيداً من التعمق في معرفة المادة وما يتصل بها من حقائق ومفاهيم

وقواعد لكي ينال ثقة الطلبة بمعرفته وقدراته المعرفية والأدائية لأن المعلومات الإثرائية غالباً ما تقدم في الدليل مع بعض المعلومات التربوية التي تتعلق بإستراتيجيات التدريس الملائمة.

9. فكرة شاملة عن كل وحدة دراسية وتوظيفها في الحياة. إن العملية التعليمية ليست مجرد نقل المعرفة إلى الطلبة إنما تمكينهم من المعرفة وإدراك العلاقة بين محتوى الوحدة التعليمية والعالم الذي يعيش فيه الطالب إذ لابد من تمكين الطالب من توظيف المعرفة وربط ما يدرسه ويتعلمه بحياته، واهتماماته وحاجاته وهذا يعني أن يكون محتوى الوحدة التعليمية ذا معنى عند المتعلم، وأن يدفعه إلى التفكير والتقصي، والقيام بمحاولة اكتشاف ما يحيط به في العالم الذي يعيش فيه وعلى هذا الأساس فإن محتوى المادة التعليمية لا ينبغي أن يقدم في صورة معلومات وحقائق ومفاهيم وقواعد ينبغي حفظها واسترجاعها أو استظهارها من الطلبة عندما يطلب منهم ذلك إنما ينبغي أن يقدم بطريقة تؤدي على تعلم ذي معنى وهذا يعني أن المحتوى لا يكون ذا قيمة ما لم يربط بحياة الطالب والمجتمع الذي يعيش فيه لكي يكون ذا قيمة عند المتعلم الأمر الذي يعزز عملية التعلم ويزيد من فاعليتها.

10. وصف خصائص الطلبة: من المكونات التي ينبغي أن يتضمنها دليل المعلم أن يقدم وصفاً لخصائص نمو الطلبة وبيان علاقتها بتعلم المادة الدراسية وذلك لأن معرفة المعلم مَنْ يعلم تعد أساساً من الأسس اللازمة لنجاح عملية التعلم فلابد للمعلم عندما يخطط لتعليم المادة أن يعرف مَنْ يراد تعليمه من حيث الخصائص والاستعداد ومستوى النضج والمعرفة السابقة، والحاجات والاهتمامات لأن خصائص الطلبة واهتماماتهم، تختلف تبعاً لمراحل النمو

وطبيعته الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها الطلبة، وإذا ما أريد للمعلم النجاح في عملية التدريس لابد من معرفته بمراحل النمو وخصائص كل مرحلة وأثرها في عملية التعلم لغرض مساعدة الطلبة في عملية التعلم، زيادة على ذلك لابد من أن يدرك مستوى التباين والاختلاف بين الطلبة في مستوى الاستيعاب لأن مستويات الاستعداد والنضج والقدرات العقلية ليست واحدة عند جميع الطلبة إنما هي مختلفة ولكي يضع المعلم خطته التعليمية لابد له من مراعاة ما بين الطلبة من فروق فردية، لذلك فإن دليل المعلم ينبغي أن يعين المعلم في هذا المجال بتقديم وصف للأسس البيولوجية في عملية النمو والاختلافات بين الطلبة في هذا المجال ووصف طبيعة النمو الإدراكي والوجداني والاجتماعي والثقافي والقيمي أو الأخلاقي.

11. إدارة الدرس وضبط الصف: يتضمن الدليل وصفاً للإجراءات الإدارية التي يستخدمها المعلم لتنظيم الموقف التعليمي وضبطه لتسهيل عملية التعلم والتعليم وتنفيذ الدرس بشكل يجعل منه أكثر فاعلية ومن تلك الإجراءات:
   - تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس.
   - تنظيم جلوس الطلبة.
   - تنظيم بيئة التعلم النفسية والفيزيقية داخل الصف.
   - إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلّم.
   - تهيئة الأجهزة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس.
   - استخدام وسائل التقويم وأدوات القياس الملائمة.
   - كيفية معالجة المشكلات المتوقعة وتلافي تأثيرها في عملية التعلم

12. مجموعة من الأنشطة الإضافية. يحتوي الدليل على مجموعة من الأنشطة

الإضافية من غير الموجودة في الكتاب المدرسي، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة متنوعة، وتراعي الفروق الفردية، وتسد نقصاً حاصلاً في الأنشطة التي يقدمها الكتاب المدرسي وتثريها لتزيد من مستويات التعلم وفاعليته.

13. إستراتيجيات التقويم وأدواته. من مكونات الدليل أنه يحتوي على وصف للخطوات والإجراءات التي يتخذها المعلم لتقويم الموقف التعليمي وقياس مدى تحقق نواتج التعلم التي تم تحديدها بمعنى أنه يقدم مقترحات للمعلم حول أساليب التقويم، وأدوات القياس الملائمة لقياس نواتج التعلم والحكم على ما مدى تحققها في نهاية عملية التعلم.

14. مصادر تعلم أخرى: إن دليل المعلم ينبغي أن يتضمن تحديداً لمصادر تعلم أخرى يمكن للمعلم والطالب الرجوع إليها بقصد زيادة المعلومات والخبرات وتدعيم نواتج التعلم التي تم تحقيقها وقد تكون هذه المصادر:

- كتباً وموسوعات.
- أقراصاً وأشرطة.
- مواقع على شبكة الإنترنت.
- مواد تعليمية محوسبة.

15. الملاحق: قد يتضمن الدليل ملاحق منفصلة تتناول إجابات الكتاب المدرسي، أو أدوات تقويم، أو جداول ورسوماً توضيحية أو خرائط وصوراً، وغير ذلك مما يمكن أن يدعم عملية التعلم والتعليم.

تأليف دليل المعلم:

لا تختلف طريقة تأليف دليل المعلم عن طريق تأليف الكتاب المدرسي من حيث اختيار المؤلفين ولكن عملية تأليف الدليل تقتضي الآتي:

- معرفة المؤلف الواسعة بأهداف المنهج التعليمي والفلسفة التي يستند إليها.
- دراسة الكتاب المدرسي وتحليله ومعرفة أهدافه ومدى استجابة المحتوى لتطبيق تحقيق الأهداف، والمواضع التي تحتاج إلى توضيح وإثراء.
- تكوين فكرة عامة عن طبيعة المادة الدراسية ومعطياتها وما جرى في مجالها من مستحدثات وتجديدات.
- وضع خطة لتوزيع محتوى الكتاب المدرسي بين الأشهر الدراسية بشكل يراعي طبيعة الموضوعات الدراسية وسعتها ومستوى صعوبتها.
- جمع المعلومات الخاصة بالمتعلمين وخصائصهم واهتماماتهم والبيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشون فيها واحتياجاتها.
- جمع المعلومات عن المؤسسات التعليمية وما يتوافر فيها من وسائل تعليمية وأجهزة ينبغي الاستفادة منها في تعليم محتوى المادة الدراسية.
- جمع المعلومات عن المعلمين ومستوى تأهيلهم وخلفياتهم المعرفية وخبراتهم في التدريس لغرض تحديد احتياجاتهم المعرفية والفنية.
- تحديد أهداف الدليل وما يراد منه في مساعدة المعلم وتدعيم عملية التعليم والتعلم وصياغتها بطريقة قابلة للملاحظة والقياس.
- اختيار محتوى الدليل في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها.
- تحديد التوجيهات والإرشادات العامة لاستخدام الدليل والتعامل مع المادة الدراسية.
- تناول وحدات الكتاب كلاً على حدة ووضع خطة لتعليمها واقتراح إستراتيجية التدريس الملائمة لها، وعرض المعلومات والأنشطة الإثرائية لها.

- وصف أسلوب القياس والتقويم الملائم لقياس نتاجات التعلم في نهاية كل وحدة تعليمية.
- تحديد الوسائل التعليمية الملائمة ووصف طريقة استخدامها في الموقف التعليمي.
- بيان كيفية الربط بين المعرفة التي تتضمنها الوحدة التعليمية والحياة أو كيفية توظيف المعرفة في حياة الطالب والمجتمع.
- تحديد الإجراءات الخاصة بالأمن والسلامة في تدريس المادة التعليمية.
- وضع خطة لكتابه الدليل وتحديد هيكليته التي غالباً ما تتكون من قسمين: الأول: عام يتعلق بالمادة عموماً والإرشادات والتوجيهات الخاصة بها، والثاني يتعلق بوحدات الكتاب.
- كتابة الدليل في ضوء الخطة التي تم وضعها.
- عرض الدليل على مجموعة من أهل الخبرة والدراية لبيان آرائهم والاستفادة منها من حيث الشكل والمضمون.
- إحالة المخطوطة للطباعة والإخراج بالمواصفات المرجوة.

معايير تقويم الدليل:

لا تختلف معايير تقويم دليل المعلم عن الكتاب المدرسي كثيراً إلا من حيث المحتوى والأهداف لأن الكتاب المدرسي موجه إلى الطالب في حين أن الدليل يوجه إلى المعلم وعلى العموم يمكن تقويم دليل المعلم في ضوء المعايير الآتية:

1. المقدمة ينبغي أن:

- تتضمن تحديداً لأهداف الدليل العامة.
- تتضمن بياناً لأهمية الدليل ودوره في مساعدة المعلم في تنفيذ المنهج.

- تحتوي على إشارة لما يتضمنه الدليل من محتوى.
- تشير إلى وحدات الكتاب المدرسي وفصوله.
- تحتوي على إشارة لكيفية الاستفادة من الدليل والاستعانة به لتحقيق أهداف الكتاب.

2. الأهداف ينبغي أن:

- تستند إلى الأهداف العامة للمنهج مشتقة منها.
- تستند إلى طبيعة المادة التعليمية ومعطياتها.
- تتصل بمعرفة المعلم وأدائه التدريسي.
- تكون متنوعة تغطي المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
- تكون واضحة مصوغة بعبارات قابلة للملاحظة والقياس.
- توجه المدرس إلى ما ينبغي التشديد عليه في العملية التعليمية.
- تكون واقعية قابلة للتحقق في إطار الإمكانات المتاحة.

3. المحتوى ينبغي أن:

- يتضمن توجيهات عامة للمعلم حول التعامل مع محتوى الكتاب المدرسي.
- يشير إلى كيفية توزيع المادة على الأشهر أو الفصول الدراسية وعدد الحصص اللازمة لكل وحدة.
- يتضمن وصفاً عاماً لطبيعة المادة ومستحدثاتها.
- يظهر المفاهيم والمصطلحات والتعميمات الجديدة في المحتوى.
- يحدد القيم والاتجاهات والمفاهيم والأفكار التي يجب التركيز عليها.
- يشير إلى علاقة المادة بالحياة ومجالات توظيفها.

- يحدد الوسائل التعليمية والأجهزة التي يمكن استخدامها في تعليم المحتوى.
- يتضمن معلومات إثرائية للمعلم، وإرشادات حول عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

4. التخطيط للتدريس ينبغي أن:

- تتضمن الخطة تحديداً للأهداف السلوكية مصوغة بعبارات قابلة للقياس.
- تتضمن تحديد المفاهيم والمصطلحات والقواعد الجديدة التي ينبغي التشديد عليها.
- تتضمن وصفاً لخطوات التعليم والإجراءات المقترحة وأدوار كل من المعلم والطالب في العملية التعليمية.
- تتضمن تحديداً لإستراتيجية التدريس التي ينبغي اعتمادها.
- يقدم الدليل أنموذجاً لدرس تطبيقي في كل وحدة تعليمية.
- تشير الخطة إلى أسلوب إدارة الصف وضبطه.
- تتضمن الخطة أساليب التقويم الملائمة.
- تشير إلى الوسائل التعليمية الملائمة.
- تشير إلى المواد والأنشطة الإثرائية التي يمكن أن تقدم للطلبة.
- تشير إلى كيفية الربط بين المعرفة التي تتضمنها الوحدة ووظيفتها في حياة الطالب والمجتمع.

5. المعلومات والأنشطة الإثرائية ينبغي أن:

- تثري معلومات المعلم بما هو جديد في مجال المادة التعليمية.
- تدعم عمليات التعليم والتعلم.

- تزيد فرص توظيف المعرفة في الحياة.
- تكون مكملة لمحتوى الكتاب المدرسي، وتسد ما فيه من نقص.
- تتسم بمراعاتها ما بين المتعلمين من فروق فردية.

6. أساليب التدريس ينبغي أن:

- تكون متنوعة.
- تكون ملائمة لموضوعات المبحث.
- تسهم في إثارة دافعية المتعلمين نحو تعلم الوحدة التعلمية.
- تتضمن إرشادات حول كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- تشير إلى كيفية ربط تعليم المادة بالحياة أو الواقع.
- توضح الكيفيات التي تراعي الفروق الفردية في تعليم المادة.
- توضح الإجراءات اللازمة لتنمية مهارات التفكير.
- تبين كيفية إكساب الطلبة المفاهيم والقيم والاتجاهات المطلوبة.
- تجعل الطالب عنصراً مشاركاً بشكل إيجابي وفعال.

7. الوسائل التعليمية ينبغي أن:

- تكون ذات صلة بمحتوى المادة التعليمية.
- تكون ذات فاعلية في الموقف التعليمي
- تكون واضحة مفهومة من الطالب.
- يشير الدليل إلى كيفية استخدامها في الموقف التعليمي.
- تختزل الجهد والزمن في عملية التعلم وبلوغ الأهداف.

8. أساليب التقويم ينبغي أن:

- تبين الإجراءات الملائمة التي يجب أن يقوم بها المعلم في عمليات التقويم.
- تتضمن حلول الأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب المدرسي.
- تكون متنوعة الأساليب والأنماط والأدوات.
- تتسم بالشمول والدقة والتمييز.
- تكون مكملة لما موجود في الكتاب المدرسي وما يعتريه من نقص.
- تكون مشجعة على التفكير والتقصي والبحث العلمي.
- تسهم في تنمية المجال العقلي والوجداني والمهاري في شخصية الطالب.

9. إخراج الدليل

يمكن استخدام معايير إخراج الكتاب المدرسي في تقويم إخراج دليل المعلم من حيث الورق والطباعة والغلاف والصور والأشكال والألوان وقائمة المحتويات والمصادر.

نموذج من دليل المعلم للتربية الإسلامية:

بعد أن تحدثنا عن مفهوم دليل المعلم والعلاقة بينه وبين الكتاب المدرسي والمنهج ومكوناته وأدواره في العملية التعليمية ومعايير تقويمه يحسن أن نعرض نموذجاً لدليل المعلم للتربية الإسلامية وقد تم اختياره من كتاب دليل المعلم للتربية الإسلامية للصف الرابع الصادر عن وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية إدارة المناهج والكتب المدرسية.

يتكون الدليل المذكور من مقدمة وقسمين:

القسم الأول: يشتمل على:

أولاً: توجيهات عامة موجهة إلى المعلمات والمعلمين الذين يدرسون التربية الإسلامية في الصف الرابع الأساسي تتوزع بين مجالين هما:

1. مجال تلاوة القرآن الكريم وهي:

يراعي المعلم التوجيهات الآتية في أثناء تدريس سور التلاوة المقررة في هذا الكتاب:

- تخصيص حصة واحدة أسبوعياً طيلة العام الدراسي يتلو فيها الطلبة السور المقررة الآتية: المرسلات، الإنسان، القيامة، المدثر، المزمل، الجن، نوح، المعارج، الحاقة، القلم.
- تقسيم السور الكريمة إلى أقسام عديدة حسب الموضوعات ليتمكن من تغطيتها في حصص التلاوة المقررة.
- الاعتماد في التلاوة التوضيحية على تلاوته إذا كان متقناً لأحكام التلاوة وإلا فيعتمد على تلاوة المصحف الكريم من المسجل ويستعين بمسؤول تقنيات التعليم في مديرية التربية والتعليم التابع لها لتسجيل سور المنهاج على أشرطة خاصة توفرها المدرسة له.
- تدريب طلبته على مراعاة أحكام التجويد عن طريق تقليد تلاوته أو تلاوة المصحف من المسجل ولا ضرورة لشرح أحكام التلاوة لطلبة هذا الصف لأنها ليست مطلوبة منهم وهكذا.

2. مجال دروس التربية الإسلامية مثل:

يراعي المعلم التوجيهات الآتية في أثناء تدريسه دروس التربية الإسلامية:

- التنويع في أساليب تدريس الوحدات والدروس المختلفة بحسب طبيعة الدرس.

- حسن الدخول إلى موضوع الدرس عن طريق مقدمة شائقة مرتبطة بالموضوع.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتقديم ما يتواءم وقدراتهم العقلية والانفعالية باستخدام أساليب تفريد التعليم المتعددة.
- تنويع الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم
- توظيف الحقائق والمفاهيم والمهارات التي يتعلمها الطالب من حصة التربية الإسلامية في واقع حياته كالنظافة والاهتمام بالمرافق العامة والمحافظة على النظام.
- تنمية الاتجاهات والقيم الإسلامية....الخ.

ثانياً: أهداف منهاج التربية الإسلامية

يشير الدليل إلى أن منهاج التربية الإسلامية في الصف الرابع يرمي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعميق الإيمان بالله في نفس الطالب وما يتعلق بهذا الإيمان من أركان العقيدة الإسلامية الأخرى.
- توثيق صلة الطالب بالله تعالى، وتنمية شعوره وإيمانه بمراقبة الله له وذلك بأسلوب محبب من دون تخويف.
- توثيق صلة الطالب بالقرآن الكريم تلاوة وحفظاً.
- تمتين صلة الطالب بسنة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم.
- ترسيخ حب الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم في نفس الطالب والاقتداء به وبصحابته الكرام.

- تقوية الاتجاهات والقيم الإسلامية لدى الطلبة بحيث يكون الإسلام محركاً لشخصية المتعلم وسلوكه في مختلف مجالات الحياة.

- تدريب الطلبة على أداء بعض العبادات التي تربطهم بالله تعالى...الخ آخره.

ثالثاً: التخطيط الدراسي

يشير الدليل المذكور إلى أن المقصود بالتخطيط هو وضع تصور ذهني مكتوب يوضح الخطوات المنظمة التي يقوم بها المعلم والمتعلم بشكل متسلسل متتابع في مدة زمنية محددة لغرض الوصول إلى الأهداف التربوية وتحقيق الأغراض والغايات المنشودة ويشير إلى أن الخطة نوعان:

1. خطة فصلية: وهي مخطط يهتدي به المعلم في سير العملية التعليمية، وإجراءاتها لتحقيق الأهداف التي ينبغي أن تتحقق في الفصل الدراسي وترشد المعلم إلى مدى تقدمه أو تأخره في تنفيذ عناصر المنهج وتشمل:

- الأهداف بمجالاتها العقلية والانفعالية والحركية.

- المحتوى الدراسي للدروس المقررة في الفصل الدراسي.

- الأساليب والوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة التي تعين على تحقيق الأهداف.

- التقويم بأنواعه وأساليبه المتعددة.

- الزمن المخصص لكل وحدة دراسية.

وقد أشار الدليل إلى أن الخطة الفصلية تنظم وفق النموذج الآتي:

بسم الله الرحمن الرحيم

نموذج خطة فصلية / الفصل الأول

المبحث: التربية الإسلامية المعلم.............

الصف: الرابع العام الدراسي / المدرسة..............

الوحدة	الأهداف	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم	الزمن	عدد الحصص
علاقة الطفل المسلم بالله تعالى	- يذكر عدد من أسماء الله تعالى وصفاته - يوضح بعض معجزات الرسل عليهم السلام التي أيدهم الله تعالى بها - ...الخ آخر	- الحوار والمناقشة - القصة ويتخللها نقاش وأسئلة - التعبير الحر - التطبيق العملي - لوحات ورسوم تبين أسماء الله تعالى ومعجزات الرسل..الخ.	- امتحانات كتابية وشفوية. - ملاحظة - حفظ الآيات بعد إتقان التلاوة...الخ	أيلول وتشرين أول	16

وهكذا إلى نهاية آخر وحدة في الفصل الدراسي.

2. خطة يومية: وهي وصف للإجراءات والخطوات التي يتم تنفيذها في حصة دراسية أو أكثر في موقف تعليمي الغرض منها وضع المعلم تصوراً ذهنياً مسبقاً للأهداف الخاصة والإستراتيجيات والأساليب والإجراءات التعليمية التي يتضمنها الموقف التعليمي في مدة زمنية وقد أشار الدليل المذكور إلى أن هذه الخطة تتضمن العناصر الآتية:

أ. الأهداف السلوكية: وهي النواتج التعليمية التي يراد تحقيقها من الطلبة بعد دراسة الموضوع أو الانتهاء من الموقف التعليمي.

ب. التعلم القبلي: وهو ما يبنى عليه التعلم الجديد ويؤثر فيه.

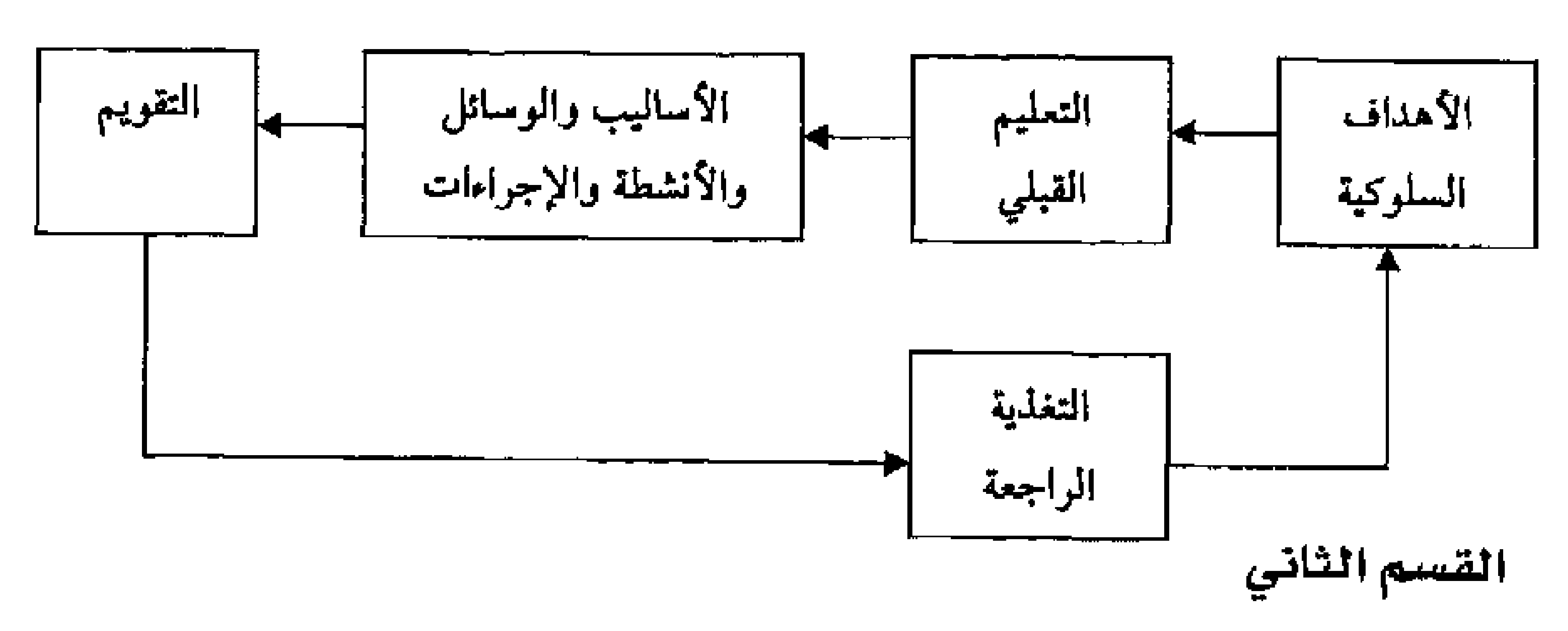
ج. الأساليب والوسائل والأنشطة والإجراءات التعليمية التعلمية التي تستخدم في داخل قاعة الدرس من المعلم والمتعلمين لغرض تحقيق الأهداف السلوكية المحددة.

د. الزمن الذي يخصصه المعلم لكل فعالية من فعاليات الدرس أو كل خطوة من خطواته.

هـ. أساليب التقويم التي تستخدم في أثناء الحصة وفي نهايتها.

و. التغذية الراجعة لإفادة المعلم في تعديل أدواره وتطويرها لتحقيق الأهداف بصورة فاعلة.

وقد عبر الدليل عن هذه العناصر بالشكل الآتي:



القسم الثاني

تكون القسم الثاني من الدليل من جزأين:

الأول: تناول مقررات الفصل الدراسي الأول التي اشتملت على:

أ. السور المقررة للتلاوة وهي: المرسلات، الإنسان، القيامة، المدثر، المزمل.

وقد اشتمل الدليل على مادة إثرائية للمعلم تتضمن بيان معاني المفردات والتراكيب الصعبة والمعاني الإجمالية لكل من السور المذكورة.

ب. دروس الكتاب المقررة لطلبة الصف الرابع (كتاب الطالب) وقد تضمنت هذه الدروس الأهداف الخاصة والوسائل التعليمية وتوجيهات خاصة للمعلم في كل درس على حدة ومادة إثرائية للمعلم.

ج. دروس توضيحية للإجراءات والفعاليات التي يقوم بها المعلم والطلاب في الدرس تشتمل على:

- الأهداف التي يتوقع تحقيقها
- الوسائل التعليمية
- الإجراءات التعليمية.

ويشير الدليل إلى صحائف العمل التي يمكن أن يقوم بها الطلبة بأشكال وأنماط متنوعة، ثم يقدم بطاقات تتضمن إجابات أو تصحيحاً لبطاقة العمل.

الثاني: يتناول مقرر التلاوة في الفصل الدراسي الثاني الذي يشتمل على:

سورة الجن، ونوح، والمعارج، والحاقة، والقلم، بتقديم مقدمة عن كل سورة، والأفكار أو الموضوعات التي تتحدث عنها، ومادة إثرائية للمعلم والمعنى الإجمالي لكل من السور المذكورة ويناول دروس التربية الإسلامية الأخرى مثل الإسراء والمعراج، وبيعة العقبة الثانية فيقدم الأهداف الخاصة للدرس، ويحدد الوسائل التعليمية، ويقدم توجيهات خاصة للمعلم حول الدرس، ومادة إثرائية للمعلم وهكذا (جبر وآخرون، 2002).

الفصل الخامس

مقروئية الكتب المدرسية وطرائق قياسها

الفصل الخامس
مقروئية الكتب المدرسية وطرائق قياسها

مر القول فيما تقدم من هذا الكتاب أن من معايير الأسلوب الذي يقدم به المحتوى في الكتاب المدرسي إلى المتعلمين مراعاة المقروئية في النصوص المقدمة بوصفها من العوامل المهمة في فهم المقروء وسرعة استيعابه فما هو مفهوم المقروئية أو الانقرائية ؟ وما أهميتها؟. وما هي العوامل التي تؤثر في درجة المقروئية وكيف تقاس درجة المقروئية؟

سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة وما يتصل بها في هذا الفصل كما في الآتي:

مفهوم المقروئية:

قبل الحديث عن مفهوم المقروئية أو الانقرائية كما يطلق عليها البعض لابد من التطرق إلى أهمية القراءة، ووظيفتها في تحصيل المعارف، ولكي نختزل الحديث عن أهمية القراءة نستذكر قوله تعالى في أول التنزيل: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (سورة العلق، آية:1، 3، 4، 5).

إن أهمية القراءة تتجلى في تشديد الخالق جل وعلا- على القراءة بتكرار الفعل (اقرأ) فما هذا التكرار إلا دليل قاطع وبرهان ساطع على دور القراءة في رفد العقل بالعلم والمعرفة، وكونها السبيل اليسير لتحصيل العلم الوفير؛ فعن طريق القراءة يتفاعل القارئ مع المقروء مقوماً فآخذاً ومعطياً لا سيما مع المعارف التي يفصله عن أصحابها بعد الزمان أو المكان.

ويكمن دور القراءة في فهم المقروء، والإحاطة بالمضمون الظاهر فوق السطور،

والمكنون منه خلف السطور، وليس من القراءة تلك التي تقف عند نطق المكتوب من دون ولوج معناه القلوب، ومن العيب أن يقرّ في الأذهان، أن القراءة لفظ وحفظ إنما هي فهم المكتوب الملفوظ ومعرفة المكنون وتوظيفه في تعديل السلوك وبلوغ المقاصد في مواجهة الشدائد، ومن هنا يتقدم فهم المقروء على نطقه لأن الفهم غاية، ونطق المكتوب وسيلة، فالقراءة وسيلة غايتها الفهم، ولما كان الفهم غاية القراءة فإن المربين عدّوا توافر المقروئية في المقروء عاملاً من عوامل تحقيق ذلك الفهم، وقد عرفت المقروئية تعريفات عديدة منها:

- هي السهولة التي يقرأ بها نص معين، وترجع إلى كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة ذلك النص وفهمه، ومن بين تلك العوامل درجة اهتمام القارئ بقراءة النص، ودافعيته ووضوح النص، وحسن إخراجه، ودرجة تعقيد كلماته وجمله (Cotter, 2003)

- هي التطابق بين المادة العلمية المكتوبة والقدرة القرائية لدى الطلبة الذين أعدت المادة التعليمية المكتوبة لهم؛ إذ تعد القراءة وسيلة الطالب لاستيعاب المادة التعليمية (Harris, 1972).

فالمقروئية في ضوء ما تقدم تعني مستوى صعوبة النص بما يتضمن من كلمات وحروف وجمل وكلماتها وطريقة تركيبها، ومستوى تعقيدها النحوي، ومدى استجابة هذه العوامل لقدرات القارئ واهتماماته وإثارته وجذبه وعلى هذا الأساس فإن توافر معيار المقروئية في النص المقروء يستلزم كون المادة المقروءة ملائمة حدود قدرات القارئ واهتماماته من حيث مفرداتها وتراكيب جملها، وأساليب تقديمها، وما تتضمن من أفكار لكي يقرأها ويفهمها بسهولة ويسر.

وتعد المقروئية المحصلة النهائية للتفاعل بين القارئ واهتماماته ودوافعه وما يتمتع به من قدرات على القراءة والفهم وبين المادة المكتوبة وما يتصل بها من أفكار

وصلتها باهتمامات القارئ ومفردات وتراكيب لغوية ودرجة وضوحها، وطريقة تنسيقها وأسلوب تقديمها إلى القارئ، وهذا يعني أن مصطلح المقروئية يستعمل للتعبير عن مدى قابلية النص للقراءة أو انقرائية النص، ومدى إثارته لاهتمام القارئ وجذبه للقراءة وتحقيق المتعة بالمقروء.

ويستدل بالمقروئية على:

- وضوح الخط الذي كتبت به المادة التي يراد قراءتها.
- قابلية المادة المكتوبة للقراءة.
- درجة التعقيد في حروف الكلمات وعدد الكلمات في الجمل، ودرجة التعقيد النحوي في تركيب الجمل.
- سهولة القراءة الناجمة عن ميل القارئ نحو المقروء وقدرته على قراءته.
- سهولة الفهم والاستيعاب الناجم عن وضوح الأفكار وأسلوب الكتابة (عبد الوهاب، 2002).

ويستخلص مما تقدم أن المقروئية تتصل بـ:

- المفردات وبنيتها.
- الجمل وتركيبها.
- أسلوب عرض المادة وتقديمها للقارئ بطريقة جذابة.
- محتوى المكتوب وصلته باهتمامات القارئ.

وهذا يعني أن السعي إلى توافر المقروئية في نصوص الكتاب المدرسي يستلزم معرفة المؤلف أو كاتب النص بالآتي:

- من يكتب النص إليه، ومعرفة خصائصه، وخلفياته المعرفية.

- الهدف من كتابة النص وما يراد تحقيقه من خلال النص لما للهدف من علاقة بالأسلوب الذي يقدم به المضمون وطبيعة المضمون.
- الأفكار التي يراد إيصالها للقارئ.
- المفردات والتراكيب الملائمة لحمل الأفكار إلى القارئ.
- الأسلوب الملائم لعرض الأفكار.

وهذا يعني أن يعرف الكاتب:

ماذا يكتب، ولماذا يكتب، ولمن يكتب، وكيف يكتب، وإذا ما عرف ذلك فإنه يستطيع أن يراعي متطلبات المقروئية وتوفيرها في نصوص الكتب المدرسية.

أهمية المقروئية:

إن المقروئية تكتسب أهميتها من دور القراءة في تحصيل المعرفة وكونها المنفذ الرئيس الذي يطل منه القارئ على أفكار الآخرين وتجاربهم ممن يفصلهم عنه البعد الزماني أو المكاني، وما للقراءة من دور في صقل شخصية القارئ عن طريق غرس القيم المحببة، وتعميق المبادئ وتكوين الاتجاهات، وتنمية المواهب، وتوسيع الميول، فالقراءة مهارة من مهارات الاتصال اللغوي التعلمي التعليمي ولكي تؤدي القراءة وظيفتها في عمليات تحصيل المعارف والقيم وتكوين الاتجاهات والميول لابد من أن تكون ممكنة وتقع ضمن حدود إمكانيات القارئ وقدراته وميوله واهتماماته، ومن هنا يأتي دور المقروئية في نجاح وظيفة القراءة في فهم المقروء، والتمتع به، والاستفادة منه في تلبية حاجات القارئ.

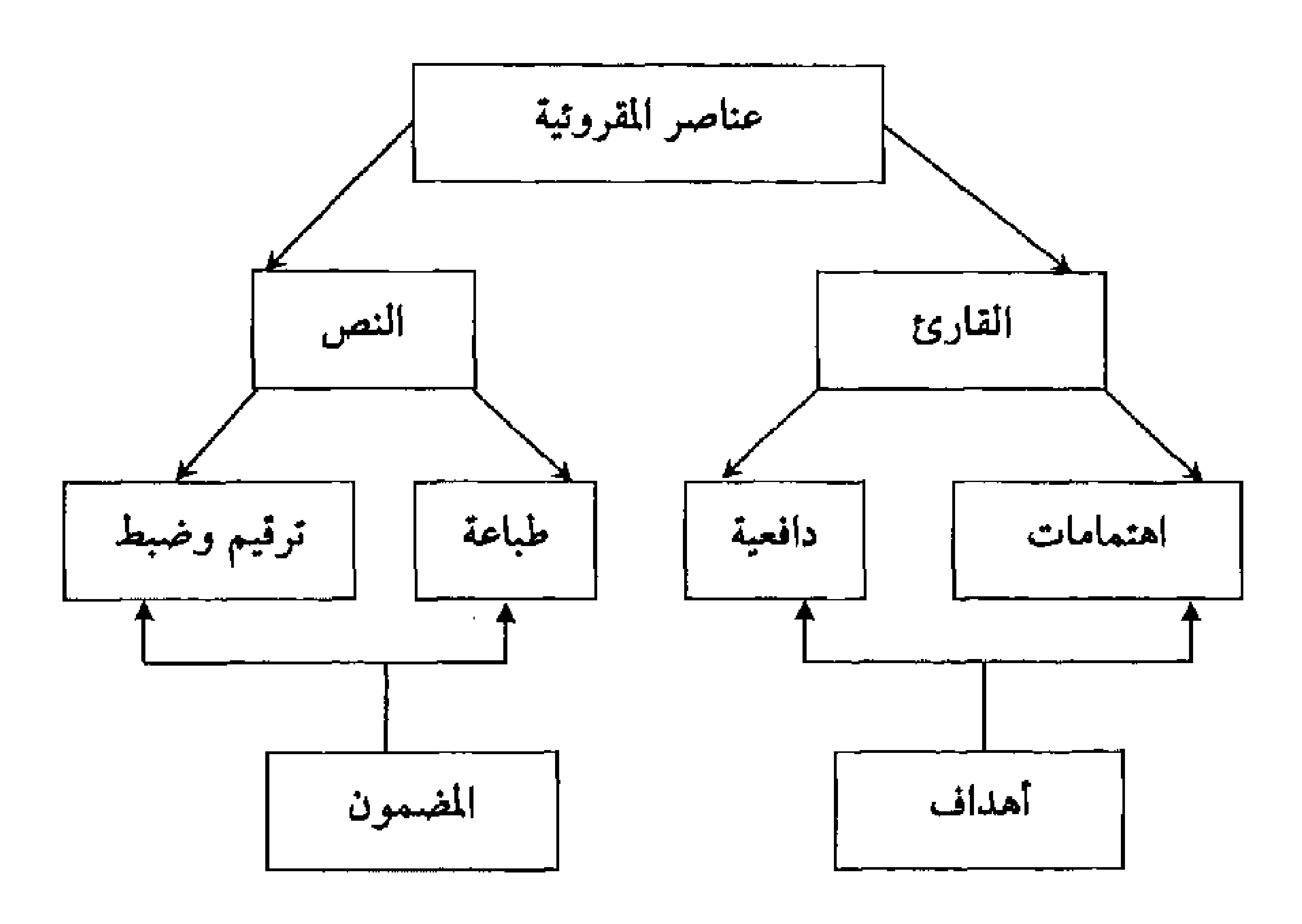
فالتمكن من مهارة القراءة يستدعي تحقق المستوى الملائم من المقروئية في موضوعات الكتب المدرسية، من حيث مفرداتها وتراكيبها وأفكارها والأساليب التي تقدم بها للقارئ التي تراعي مستوى قدراته وميوله وحاجاته، لأن تقديم هذه

الموضوعات بتراكيب ومفردات وأساليب معقدة تفوق قدراته سيؤدي إلى نفور القارئ من المادة وشعوره بالإحباط، وانطلاقاً من هذه العلاقة بين القراءة والمقروئية مست الحاجة إلى تحليل الكتب المدرسية لقياس مقروئيتها وتحديد مواصفات المادة المقدمة لغة وعرضاً ومدى ملاءمتها للمستهدفين بالمادة التعليمية من حيث مستوى النضج والمرحلة الدراسية لأن قدرات الطلبة تختلف من مرحلة إلى أخرى، والمفردات والتراكيب والأسلوب الذي يقدم به المحتوى لمتعلمين في مرحلة معينة لا يلائم غيرهم ولما كانت المقروئية عاملاً من عوامل الفهم والاستيعاب للمقروء فإن ضرورة توافرها في المقروء أصبح أمراً لا يمكن إغفاله لاسيما أن البحوث والدراسات أثبتت وجود علاقة بين مقروئية الكتب المدرسية، وارتفاع تحصيل الطلبة، وأن التوازن بين القارئ والمقروء سبب من أسباب فهم المقروء والسرعة في القراءة وهذا يعني أن القيمة الحقيقية للمادة المقروءة تكمن في قدرة القارئ على قراءة المادة وفهمه وما يقرأ ومدى ملاءمة المادة المقروءة لقدراته القرائية.

فأهمية المقروئية تكمن في الآتي:

- دورها في إعداد المواد والكتب بشكل يجعلها متوافقة مع قدرات الطلبة ومراحلهم العمرية الأمر الذي يؤدي إلى سهولة فهم محتواها.
- دورها في تجنيب الطلبة التعرض إلى اليأس والإحباط الذي يمكن أن ينجم عن صعوبة القراءة وفهم المقروء.
- إسهامها في تقليل نسبة الهدر في الوقت والجهد المبذول في عملية التعلم والتعليم، فهي تجعل التعلم أكثر إنتاجية.
- وجود علاقة إيجابية بين مقروئية الكتب المدرسية ومستوى تحصيل الطلبة.
- تحديد مستوى المقروئية يمكن المعنيين من التنبؤ بمستوى التحصيل الذي يمكن أن يحققه الطلبة بقراءة الكتاب المقرر.

وتأسيساً على أهمية المقروئية ودورها في عملية الـتعلم والتعلـيم نالـت اهتمـام الكثير من المربين والمعنيين بتأليف الكتب عامة والكتب المدرسـية خاصـة فتوسـعوا في تحديد عواملها وطرائق قياسها وتحديد عناصرها وأبعادهـا الأساسية الـتي يعـبر عنهـا الشكل الآتي:



يلاحظ أن الشكل يوضح عناصر المقروئية وتفاعلها فيما بينهـا لتقريـر مـستوى المقروئية.

العوامل التي تؤثر في المقروئية:

في ضوء مفهوم المقروئية الذي تقدم بيانه يمكن القول إن العوامـل الـتي تـؤثر في المقروئية يمكن توزيعها بين مجالين هما:

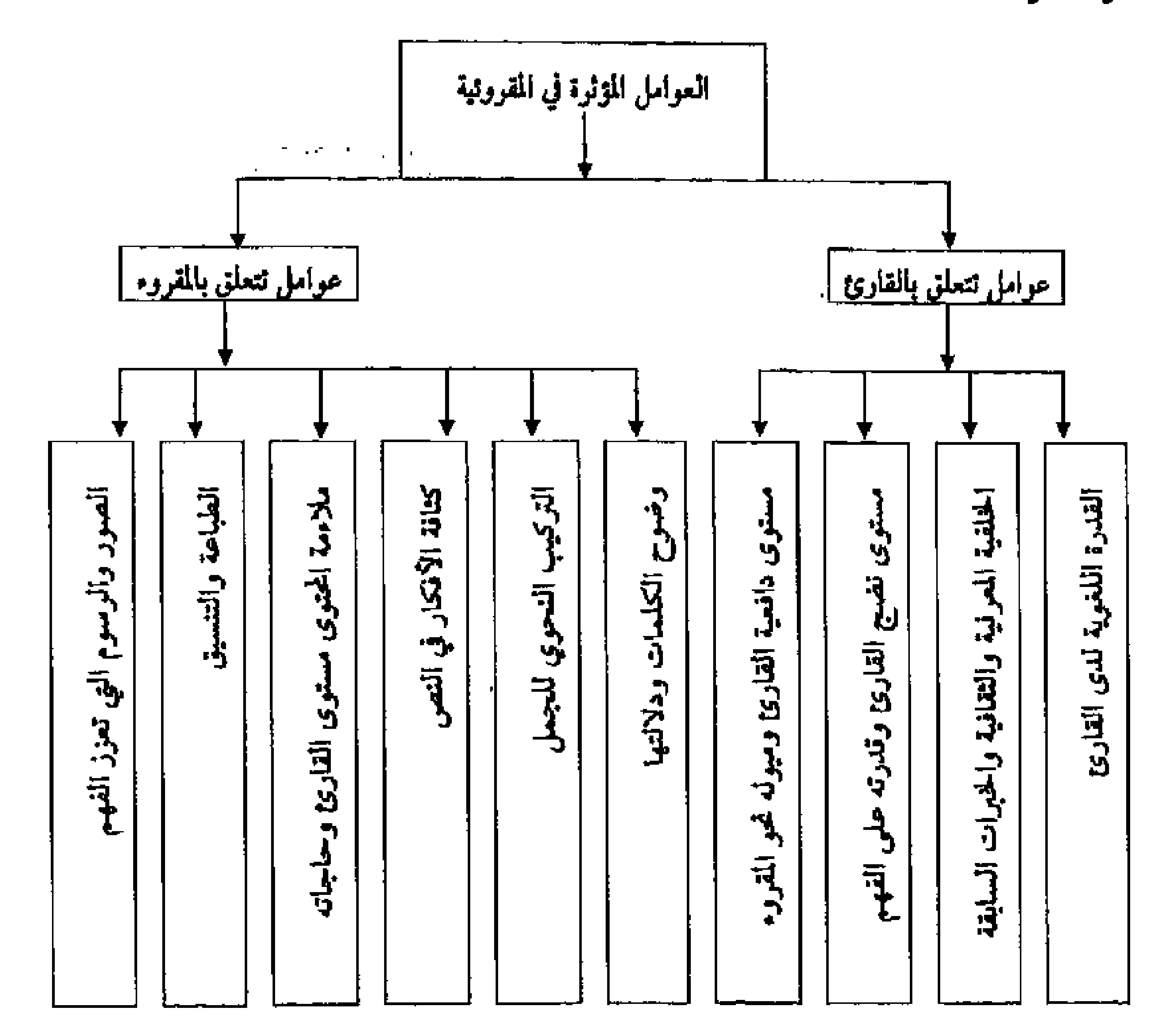
أ. العوامل التي تتعلق بالقارئ وتشمل:

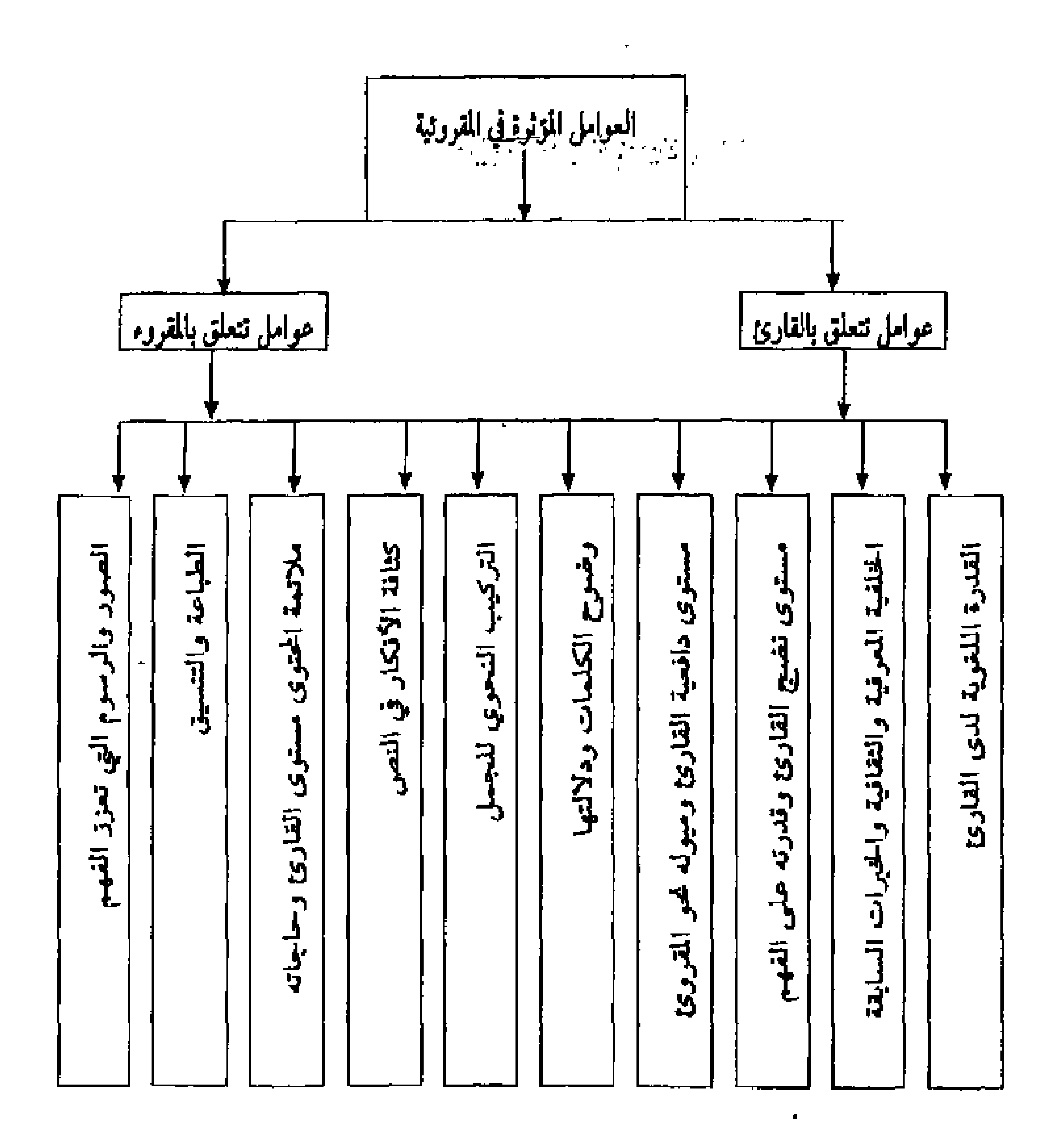
- القدرة اللغوية لدى القارئ ومحصوله اللغوي.
- الخلفية الثقافية والمعرفية لدى القارئ بما فيها العادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف اللغوية والعلمية، والخبرات التي اكتسبها.
- مستوى نضج القارئ وقدرته على الفهم، وعمره القرائي.
- دافعية القارئ وميوله وحاجته إلى محتوى المقروء.

ب. العوامل التي تتعلق بالمادة المقروءة وتشمل:

- وضوح الكلمات ودلالتها.
- التركيب النحوي للجمل.
- كثافة الأفكار في النص.
- ملاءمة المحتوى لمستوى القارئ واستجابته لحاجاته.
- الطباعة والتنسيق.
- الصور والرسوم التي تعزز الفهم والاستيعاب.

ويمكن التعبير عن هذه العوامل بالشكل الآتي:


العوامل المؤثرة في المقروئية
عوامل تتعلق بالقارئ
عوامل تتعلق بالمقروء
القدرة اللغوية لدى القارئ
الخلفية المعرفية والثقافية والخبرات السابقة
مستوى نضج القارئ وقدرته على الفهم
مستوى دافعية القارئ وميوله نحو المقروء
وضوح الكلمات ودلالتها
التركيب النحوي للجمل
كثافة الأفكار في النص
ملاءمة المحتوى مستوى القارئ وحاجاته
الطباعة والتنسيق
الصور والرسوم التي تعزز الفهم



وهناك من أوجز هذه العوامل بما يأتي:

أ. عوامل تتصل بالقارئ وهي:

- المستوى التعليمي للقارئ.
- ميول القارئ.
- الخبرة السابقة للقارئ.

ب. عوامل تتصل بالمقروء وهي:

- الجانب الدلالي من حيث طول الكلمة وتكرارها وشيوعها.

- الجانب النحوي من حيث الجملة وتعقيد التركيب وكثافة الأفكار.

ويمكن أن تحدد عوامل المقروئية بالآتي:

- الكلمة وما يتصل بها من حيث عدد الحروف وبنيتها الصرفية ودرجة شيوعها.
- الجملة وما يتصل بها من حيث عدد الكلمات والتركيب النحوي.
- الفكرة وما يتصل بها من حيث الكثافة واستجابتها لاهتمامات القارئ.
- الشكل والأسلوب الذي يقدم به النص من حيث جاذبيته وإثارته للقارئ.
- القارئ وما يتصل به من حيث النضج والقدرة اللغوية والدافعية والخبرة السابقة.

وفيما يأتي تبيان لطبيعة تأثير العوامل التي تقدم ذكرها في مستوى المقروئية:

1. الكلمة وما يتصل بها من حيث:

أ. **طول الكلمة:** تتأثر مقروئية النص بطول الكلمات التي يتشكل منها، فكلما كانت حروف الكلمة أو مقاطعها قليلة كانت الكلمة قصيرة، وقصر الكلمة يؤدي إلى سهولة قراءتها وزيادة درجة المقروئية، والعكس صحيح، إذ إن الكلمة يصعب هجاؤها، ونطقها وفهم معناها كلما زاد عدد حروفها أو مقاطعها وبذلك تكون سبباً في خفض درجة المقروئية.

ب. **أصوات حروف الكلمة وعدم تنافرها:** عندما تكون مخارج حروف الكلمة متنافرة فإن ذلك يكون سبباً في صعوبة قراءتها وإن قل عدد حروفها أو مقاطعها كما هو الحال في قول الإعرابي: تركت ناقتي ترعى الهعخع فكلمة الهعخع تتكون من مقطعين فقط إلا أن مخارج حروفها متنافرة متشابهة الأصوات ومثلها تصعب قراءته.

ج. توافر الكلمة في النص: إن تكرار الكلمة في النص يجعلها أكثر مقروئية لأنها تكون أكثر ألفة للقارئ وأن تكرارها يجعلها أسهل قراءة وأكثر فهماً من القارئ وبذلك تكون سبباً في رفع درجة مقروئية النص لأن القارئ بحكم كثرة تكرارها سيقرؤها ويفهمها بسرعة أكثر من الكلمات الأقل تكراراً (كلير، 1988).

د. شيوع الكلمة في الاستعمال: إن الكلمات الشائعة الاستعمال والتداول في بيئة القارئ تكون أسهل قراءة وفهماً من الكلمات الغريبة الأمر الذي يجعلها سبباً في رفع درجة المقروئية.

2. الجملة وما يتصل بها من حيث:

أ. طول الجملة أو قصرها: إن طول الجملة يتطلب أن يمتلك القارئ قدرة على فهم الأفكار المتداخلة فيها، ومثل هذه القدرة لا تتوافر عند الجميع لاسيما المبتدئين الأمر الذي يجعل قراءة النص ذي الجمل الطولية أمراً صعباً يتسبب في خفض درجة مقروئية النص. أما إذا كانت الجمل قصيرة فإنها تكون أسهل قراءة وفهماً من القارئ وعندما تكون الجمل قصيرة فإن ذلك سيؤدي إلى رفع درجة مقروئية النص.

ب. الفكرة التي تشتمل عليها الجملة: لا تقتصر صعوبة الجملة على قصرها وطولها إنما على مدى وضوح الفكرة أو الأفكار التي تحملها الجملة للقارئ فكلما كانت الفكرة سهلة واضحة عند القارئ كانت قراءة الجملة سهلة والعكس صحيح.

ج. التركيب النحوي للجملة: من العوامل المؤثرة في مقروئية النص التركيب النحوي للجملة إذ كلما كان التركيب النحوي بسيطاً كانت قراءة الجملة أسهل وبذلك ترتفع درجة مقروئية النص أما إذا كان التركيب النحوي معقداً فإن ذلك سيكون سبباً في صعوبة قراءة الجملة وخفض درجة مقروئية النص، وقد

يأتي التعقيد النحوي في تركيب الجملة من تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم، والحذف والضمير العائد، وقد يأتي من كثرة استخدام المجاز والاستعارة والكتابة وكثرة المتعاطفات في الجملة الواحدة، وكثرة التراكيب المبنية للمجهول، واستعمال نفي النفي بدلاً من الإثبات وتباعد أركان الجملة عن بعضها، وكثرة استعمال الحروف الزائدة التي لا مسوغ لاستعمالها.

د. الفكرة وما يتصل بها من حيث الكتابة وازدحام الأفكار في النص. إن كثرة الأفكار وتداخلها في النص تزيد من العبء المفاهيمي الذي يقع على الطالب عند قراءة النص لصعوبة ربط الأفكار مع بعضها، وصعوبة فهم النص لذلك تعد كثافة الأفكار في النص من العوامل المؤثرة في مقروئيته. زد على ذلك أن عدم وضوح هذه الأفكار يتسبب في صعوبة القراءة وخفض درجة المقروئية لذلك إذا ما أريد للنص أن يكون ذا مقروئية جيدة ينبغي تجنب ازدحام الأفكار والحرص على تقديم الأفكار مترابطة متسلسلة وجعل كل فقرة تشتمل على فكرة واحدة فقط لضمان سهولة القراءة ورفع درجة المقروئية.

3. الشكل والأسلوب الذي يقدم به النص للقارئ:

من العوامل التي تؤثر في درجة المقروئية الشكل الذي يقدم به النص.

والشكل يتناول الطباعة وحجم الحروف وتنسيق الفقرات واستعمال علامات الترقيم والمسافة بين السطور وطول السطور، وعدد السطور، في الصفحة الواحدة، ونوعية الورق، وما يرافق المكتوب من صور ورسوم وغير ذلك مما يتصل بإخراج الشكل الذي يقدم به النص إلى القارئ والعوامل المساعدة على الفهم والاستيعاب فكل هذه العوامل تؤثر بشكل كبير في مستوى مقروئية النص لاسيما أن القراء ليسوا

على مستوى واحد من القدرة على القراءة فهناك القارئ المبتدئ الذي به حاجة إلى طباعة النص بحروف أكبر حجماً من غيره من القراء الذين مروا بخبرة أكثر في ممارسة القراءة وتعلمها.

وتأسيساً على ما تقدم فإن حجم الحروف الذي يطبع بها النص يجب أن يلائم مستوى النضج القرائي الذي توصل إليه القارئ الذي أعد النص له. وإن الصور والرسوم التي تتخلل النص القرائي ينبغي أن تكون ذات صلة بمحتوى النص وتسهم في زيادة فهم محتواه واستيعابه لتحقيق مستوى أعلى من المقروئية، وأن تكون ذات وظيفة ولها معنى في حياة القارئ، وتتوافر فيها عوامل الجذب والإثارة (الحلي، والنافة، 1979).

زد على ما تقدم أن مستوى الفهم للمقروء يتأثر بشكل كبير بأسلوب الكاتب فهناك أسلوب سهل شائق يمكن القارئ من فهم المقروء والتمتع به، وهناك أسلوب مُمل يتسم بالتعقيدات التي تؤدي إلى صعوبة فهم المقروء والنفور منه، ومن عوامل سهولة الأسلوب ووضوح العرض كثرة التشبيهات والأمثلة الواقعية والاستشهاد بالأحاديث النبوية الشريفة والآيات القرآنية الكريمة، فضلاً عن ملاءمة الأسلوب طبيعة المضمون فالمضمون العلمي له أسلوب غير الأسلوب الذي يحمل به المضمون الأدبي ولخصائص الطلبة ومستوياتهم دور في تقرير الأسلوب الملائم وعلى العموم هناك أساليب متعددة لعرض المضامين كالوصف، والقص، والحوار، والمناقشة، على الكاتب أن يختار منها ما يلائم طبيعة المضمون ومستوى الطلبة التعليمي.

طرائق قياس المقروئية:

هناك أكثر من طريقة وأسلوب استخدم في قياس المقروئية منها:

1. أسلوب التحكيم:

يستند أسلوب التحكيم في تقدير المقروئية على أحكام مجموعة من المحكمين من

الكتاب والناشرين، والمعلمين، وأمناء المكتبات، ممن له خبرة في القراءة والكتابة.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب شيوعاً وقدماً في قياس درجة المقروئية لسهولته واعتماده على آراء أهل الخبرة من الفئات التي تقدم ذكرها إذ يعتمد المحكمون فيه على التقدير أي تقدير درجة صعوبة المادة المقروءة في ضوء الخبرة والممارسة فيصنفون المادة المكتوبة بين صعبة ومتوسطة وسهلة (سليمان، 2002).

وتعد أحكام المعلمين حول مقروئية النصوص التعليمية من أكثر أساليب قياس المقروئية استخداماً في الدراسات التي اعتمدت أسلوب التحكيم في قياس مقروئية النصوص التعليمية، لأن المعلمين يعدون الأكثر اتصالاً بالطلبة والأكثر معرفة بقدراتهم، وميولهم، ودوافعهم.

وللمحكمين أكثر من أسلوب في تقدير صعوبة المادة أو سهولتها من حيث القراءة تختلف باختلاف المعيار الذي يستند إليه في الحكم أو التقدير ومن هذه الأساليب:

- أسلوب التقدير القائم على ذاتية المحكم: في هذا الأسلوب يقدر المحكم مدى صعوبة المادة المقروءة وفق معاييره الذاتية كأن يضع مجموعة من البدائل ويقدر مستوى المقروئية في ضوء هذه البدائل كأن يضع سلم تقدير يتضمن أكثر من مستوى مثل: صعبة جداً، صعبة، سهلة، سهلة جداً، ثم يدرس المادة المقروءة ويصدر عليها حكماً باختيار البديل الذي يراه معبراً عن مستوى صعوبتها من بين البدائل المذكورة. ويؤخذ على هذا الأسلوب أنه على الرغم من سهولته وسرعته يفتقر إلى الموضوعية والدقة في إصدار الأحكام لعدم وجود معايير محددة واضحة يتأسس عليها إصدار الحكم وتقدير المستوى.
- الأسلوب القائم على عدد من المعايير اللغوية. يستند هذا الأسلوب إلى عدد من المعايير اللغوية المحددة مثل طول الكلمات وطول الجمل والأفعال والأسماء

على افتراض أن الأسماء أسهل فهماً من الأفعال والنسبة المئوية للجمل الاسمية، والنسبة المئوية للجمل الفعلية على افتراض أن الجمل الاسمية أسهل من الجمل الفعلية، لأن الأفعال أكثر تجريداً من الأسماء وغير ذلك من المعايير التي تتصل باللغة المستخدمة في تقديم المضمون لذلك يعد هذا الأسلوب أكثر دقة وموضوعية من الأسلوب السابق غير أنه لا يخلو من الصعوبة وحاجة المحكم إلى خبرة ودراية في تحديد المعايير التي يتبناها ويرى أنها تؤثر في مستوى مقروئية النص التعليمي زد على ذلك أن الأحكام في هذا الأسلوب لا تستند إلى حساب دقيق لمتغيرات النص إنما إلى تقدير شامل مما لا يوفر الدقة المطلوبة في إصدار الأحكام.

- أسلوب قائمة الرصد. في هذا الأسلوب يعتمد المحكم قائمة لرصد العوامل المؤثرة في مقروئية النص المقروء يراعي فيها تنوع هذه العوامل وشمولها العوامل التي تتصل بالنص المقروء كالمفردات والتراكيب اللغوية والأسلوب المستخدم والعوامل التي تتصل بالقارئ كالمستوى التعليمي والميول والدوافع (الكندري، 1991).

وعلى الرغم من سهولة أسلوب التحكيم في تقدير مستوى المقروئية إلا أنه يؤخذ عليه الكثير من السلبيات منها:

- افتقاره إلى الدقة والموضوعية في الأحكام التي تصدر عنه.
- صعوبة تحديد ثباته (الاتساق في الأحكام بين المحلل ونفسه، أو بينه وبين محلل آخر).
- التباين في الأحكام التي يصدرها المقدرون لعدم وجود مقاييس موحدة يستخدمها الجميع.
- عدم وجود فهم عام موحد لخصائص المتغيرات اللغوية التي تستخدم لأعراض التقدير.

2. أسلوب اختبار الاستيعاب:

إن اللجوء إلى استخدام اختبارات الاستيعاب في قياس المقروئية قائم على أساس أن قدرة القارئ على استيعاب المقروء دليل على سهولة المادة وانقرائيتها لذلك انتشر أسلوب اختبار الاستيعاب بشكل واسع في قياس المقروئية، وأسلوب اختبار الاستيعاب يعتمد في تحديد صعوبة النص على قياس الفهم العام ومجموعة من القدرات القرائية الأخرى، ويقوم على ثلاثة مستويات هي:

- **الترجمة**: ويعني قدرة القارئ على التعبير عن النص المقروء بعبارات وألفاظ جديدة من عنده مع المحافظة على معنى النص الأصلي.
- الشرح: ويعني بيان الأفكار المتضمنة في النص وتوضيحها، وينطوي ذلك على أن يقوم القارئ بإعادة ترتيب النص وتنظيمه بطريقة تعبر عن مستوى استيعابه له.
- التأويل: ويعني استنباط معان وأفكار لم يصرح بها في النص بالاستناد إلى الأفكار الصريحة.

وتأسيساً على ذلك فإن الغرض من اختبار الاستيعاب هو قياس الفهم العام للنص ثم المعاني الجزئية والضمنية التي يتضمنها النص فضلاً عن قياس قدرات أخرى كفهم التراكيب، والتذكر، والقدرة على التعلم والتعليل.

إن استخدام أسلوب اختبار الاستيعاب يتطلب اختيار عينة من نصوص المادة التعليمية التي يراد قياس درجة مقروئيتها بطريقة عشوائية يراعى فيها أن تكون ممثلة لمتغيرات النصوص التعليمية ثم بناء اختبار لقياس مستوى الترجمة والشرح والتأويل المشار إليها وتطبيق الاختبار على عينة ممثلة من الطلبة بعد التحقق من صدقه وثباته واعتماد متوسطات تحصيل الطلبة في هذا الاختبار مؤشرات على مستوى مقروئية النصوص ولهذا الاختبار أكثر من أسلوب منها:

- الاختيار من متعدد: وهو اختبار يتكون من مجموعة من الفقرات تمثل كل فقرة مشكلة تصاغ في صورة سؤال، أو عبارة ناقصة إزاءها قائمة من الحلول المقترحة في صورة بدائل يزيد عددها على ثلاثة يختار المقيس أحدها.
- أسلوب التتابع: بموجبه يقوم المعلم بتجزئة النص إلى مجموعة من الجمل، أو العبارات يقدمها إلى الطلبة غير مرتبة ثم يطلب من الطلبة ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنى صحيحاً متكاملاً علمياً.
- أسلوب إعادة بناء النص: بموجب هذا الأسلوب يقدم النص إلى الطلبة ويطلب منهم إعادة بنائه وتحويله من حيث التنظيم إلى صورة أخرى وذلك لقياس مدى فهم الطلبة للنص لأن إعادة التنظيم وبناء النص بطريقة جديدة تدل على مستوى فهم الطالب للنص، وقد تتم إعادة بناء النص بأكثر من أسلوب منها:
- إعادة كتابة النص بأسلوب الطالب.
- تحويل محتوى النص إلى جداول تتضمن مقارنات بين أشياء يتحدث عنها النص.
- تحويل محتوى النص إلى رسوم توضيحية تعبر عن وجهة نظر الطالب وفهمه الموضوع.

أما مستويات أداء الطلبة في اختبارات الاستيعاب فقد صنفت إلى ثلاثة مستويات هي:

أ. المستوى القرائي المستقل: وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب الإجابة بشكل صحيح معتمداً على نفسه في القراءة ويحصل على درجة (60) فأكثر؛ لأن هذا يعني أن الطالب تمكن من استيعاب النص معتمداً على نفسه.

ب. المستوى القرائي التعليمي: هو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب الإجابة بشكل صحيح ويحصل على درجة (40 إلى أقل من 60) بمساعدة من معلمه، وبلوغ الطالب هذا المستوى يعني تمكن الطالب من استيعاب النص بمساعدة المعلم له.

ج. المستوى القرائي الإحباطي: هو المستوى الذي لا يستطيع فيه الطالب الحصول على (40) فأكثر حتى بمساعدة المعلم له. أو هو المستوى الذي يجيب فيه الطالب إجابة صحيحة ويحصل على أقل من (40) درجة في اختبار المقروئية وهذا يعني عجزه عن استيعاب النص على الرغم من مساعدة المعلم له.

ويؤخذ على هذا الأسلوب من أساليب قياس المقروئية أن النتائج التي تنجم عنه قد تعكس صعوبة الاختبار لا صعوبة النص، وحاجته إلى قدر كبير من الوقت والجهد والخبرة والدراية في بناء الاختبارات الصالحة لقياس الجوانب والمتغيرات المختلفة التي يراد قياسها (إسماعيل، **1995**).

3. أسلوب اختبار التتمة:

يقوم هذا الأسلوب على مفهوم الغلق أحد مفاهيم نظرية الجشتالت الذي يشير إلى أن لدى الإنسان ميلاً فطرياً لإكمال النماذج الناقصة إذ يرى الجشتالتيون أن الإنسان يميل بطبعه إلى إكمال الأشكال الهندسية الناقصة ورؤية الأشياء مكتملة بغلق الفجوات لإتمام الشكل الناقص. وتأسيساً على هذه الرؤية دعا ولسن تايلور (Wilson Taylor) إلى استخدام هذا الأسلوب في قياس مقروئية النصوص المكتوبة لاعتقاده بأن لدى القارئ قدرة على فهم النص الناقص بإتمام ما فيه من نقص.

ويعتمد أسلوب التتمة على التفاعل بين القارئ والنص وهو عبارة عن تقديم نص مكتوب حذفت منه كلمات معينة بطريقة منظمة إلى القارئ ليبذل أقصى ما يمكن من العمليات الذهنية التي تمكنه من التنبؤ بالكلمات المحذوفة، وتعتبر الكلمات الصحيحة التي يتنبأ بها القارئ مؤشراً على مستوى فهم القارئ للنص.

ويتميز استخدام هذا الأسلوب بالآتي:

- سهولة بناء الاختبار وتفسيره.

- صدق الاختبار في قياس ما يوضع من أجله.
- ثباته في إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على العينة نفسها وفي الظروف نفسها.
- سهولة تطبيقه.
- سهولة حساب النتائج التي تنجم عنه.
- يؤشر مستوى التفاعل بين القارئ والنص.
- يعد المقياس الأنسب لقياس مقروئية النصوص التعليمية.

أما عيوبه فتكمن في كون الطالب فيه يعتمد إلى حد كبير على خلفيته ومستوى تحصيله اللغوي، وأن نتائجه تتأثر بنوع الكلمات المحذوفة وعددها، وأنه يقيس مستوى التذكر، وأن الأخطاء الإملائية في كتابة الكلمات المحذوفة يمكن أن تؤثر في النتائج.

مراحل استخدام اختبار التتمة:

يمر استخدام اختبار التتمة لقياس المقروئية بمرحلتين هما:

أ. مرحلة بناء الاختبار

في هذه المرحلة يقوم الباحث بما يأتي:

- اختيار عينة النصوص التي ينبغي أن تكون ممثلة لمجتمع النصوص المعينة بقياس المقروئية ويمكن أن يتم الاختيار بالطريقة العشوائية عندما تكون النصوص متجانسة في متغيراتها أو الطريقة العشوائية الطبقية عندما تكون النصوص غير متجانسة كأن تتنوع الموضوعات وتتوزع بين أدبية، وعلمية، وتاريخية، وهكذا.
- حذف بعض الكلمات من النص موضوع الاختبار بطريقة عشوائية منظمة

كأن تحذف الكلمة الخامسة أو السابعة، فإذا اختار الباحث عشوائياً حذف الكلمة الخامسة عليه أن يحذف الكلمة الخامسة ثم العاشرة، ثم الخامسة عشرة وهكذا حتى نهاية النص، وهذا يعني أن عدد الكلمات المحذوفة في النص المقدم يكون محكوماً بطول النص والمسافة المتروكة بين كلمة محذوفة وأخرى.

- طباعة النص (موضوع الاختبار) مع الحرص على مراعاة طباعة النص بالشكل الذي جاء في الكتاب من حيث نوع الخط وحجمه، وتشكيل الحروف وعلامات الترقيم، وتنسيق الطباعة، والمسافة بين السطور وعدد السطور في الصفحة وترك الجملة الأولى من دون حذف لتكون مفتاحاً يستخدمه الطالب لدخول النص، ومعرفة الفكرة التي يتناولها الموضوع، ويفضل ترك الجملة الأخيرة من دون حذف أيضاً.

وعلى الباحث أن يترك مسافات خالية على الأسطر تمثل مكان الكلمة المحذوفة ويشترط في هذه المسافات أن تكون متساوية.

- وضع التعليمات والإرشادات اللازمة للتعامل مع الاختبار بحيث تشير إلى الغرض من الاختبار والطريقة التي ينبغي اتباعها في الإجابة وإلحاق هذه التعليمات بالاختبار بقصد تمكين الطالب من العودة إليها.

ب- مرحلة تطبيق الاختبار:

في هذه المرحلة يقوم الباحث بما يأتي:

- اختيار عينة ممثلة لمجتمع الطلبة الذين أعدت النصوص المكتوبة لهم.
- تزويد أفراد العينة بالتعليمات الخاصة بالاختبار والغرض منه شفوياً أو كتابياً أو الاثنين معاً.

- توزيع أوراق الاختبار بين أفراد العينة ومطالبتهم بالإجابة عنه بموجب التعليمات.
- جمع أوراق الاختبار وتصحيحها وحساب العلامات أو نسبة الإجابات الصحيحة، واستخراج المتوسط العام واستخدامه مؤشراً على مستوى مقروئية النص وتفسير النتائج عن طريق تحويل النتائج إلى نسبة مئوية تعبر عن مستوى مقروئية النص، وتصنيف أداء الطلبة على الاختبار إلى المستوى المستقل والتعليمي والإحباطي المشار إليها فيما تقدم.

4. أسلوب استخدام معادلات المقروئية أو صيغ المقروئية:

معادلة المقروئية أو صيغة المقروئية هي أداة تنبئية[1]. تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة لتوفير مؤشر كمي موضوعي لمستوى صعوبة النص، ويرى الكثير من العاملين في مجال القراءة والمقروئية أن المعادلات أو صيغ المقروئية تعد من أكثر طرائق قياس المقروئية قبولاً، لأن استخدام هذه المعادلات يقتضي تحليل النص القرائي في ضوء عدد من المتغيرات اللغوية التي يمكن أن تعبر عن مؤشرات صعوبة قراءة النص، وحساب التكرارات الخاصة بمتغيرات كلمات النص وجمله والتعامل مع هذه التكرارات باستخدام المعادلة، ومقارنة النتائج التي تنجم عن تطبيق المعادلة والتعامل المعادلة بمستوى المقروئية الملائم للصف أو المرحلة الدراسية المعنية بالنص الذي تم حسابه مسبقاً أو مطابقة النتيجة بالرسم البياني بالمعادلة المستخدمة لتحديد مستوى مقروئية النص.

ومن الجدير بالذكر أن هناك عدداً كبيراً من الصيغ والمعادلات التي تستخدم لقياس المقروئية واختيار أحدها يتوقف على درجة صدقها وثباتها في قياس متغيرات

---

(1) هناك من يعامل الهمزة في هذه الكلمة معاملة المتطرفة فيكتبها تنبؤية، والأفضل معاملتها معاملة المتوسطة وكتابتها بالصورة التي وردت بها.

النص المؤثرة في المقروئية، وقدرتها على التحديد الدقيق لمستوى المقروئية فضلاً عن سهولة الاستخدام وإمكانية التطبيق، ومن بين أشهر المعادلات أو الصيغ التي تستخدم في قياس مقروئية النصوص التعليمية ما يأتي:

أ. معادلة ديل وشال Dale & Chale:

ظهر استخدتم هذه المعادلة لقياس مستوى المقروئية في عام 1948 وهي معادلة تقوم على حساب عدد الكلمات في الجملة من دون التركيز على معدل طول الكلمة في الجملة وتستخدم عدد الكلمات غير الموجودة في قائمة الكلمات الشائعة الخاصة بالمعادلة (الدوسري، **2004**).

إن استخدام هذه المعادلة يتطلب إتباع الآتي: (مقدادي، **1992**).

- اختيار أربع قطع يتكون كل منها مما لا يقل عن (100) كلمة.
- حساب عدد الكلمات في كل قطعة.
- حساب عدد الجمل في كل قطعة.
- حساب عدد الكلمات التي لم ترد في قائمة الكلمات الشائعة، أو المألوفة.
- استخراج معدل عدد الكلمات في القطع الأربع.
- استخراج معدل عدد الكلمات التي لم ترد في قائمة الكلمات المألوفة في كل قطعة.
- استخراج معدل عدد الكلمات في الجمل
- تقسيم معدل عدد الكلمات غير الواردة في قائمة الكلمات المألوفة على معدل عدد الكلمات في القطع الأربع وضرب الناتج × 100.

ب. معادلة فوركاست Forcast:

وهي:

$$\text{المقروئية} = 20 - \frac{\text{عدد الكلمات ذات المقطع الواحد}}{10}$$

إن استخدام هذه المعادلة يقتضي قطعة تتكون من 150 كلمة ثم عد الكلمات التي تتكون من مقطع واحد في هذه القطعة وتقسيم عدد الكلمات التي تتكون من مقطع واحد على (10) وطرح حاصل القسمة من (20) واعتبار حاصل الطرح مؤشراً على الصف الدراسي الذي ينبغي أن يقدم النص إليه. بمعنى أن هذه المعادلة تدلنا على مستوى الصف الدراسي الذي ينبغي أن يقدم النص المقيس إليه فعلى سبيل المثال لو كان عدد الكلمات ذات المقطع الواحد 100 كلمة فإن حاصل قسمتها على (10) سيكون (10) وعند طرح هذا الرقم من (20) سيكون الناتج (10) وهذا الناتج يشير إلى أن الصف الذي يقدم إليه هذا النص ينبغي أن لا يقل عن الصف العاشر.

ج. معادلة فراي:

تقوم هذه المعادلة على حساب معدل المقاطع في الكلمة وعدد الجمل في النص وقد ظهرت في الاستخدام لقياس المقروئية عام 1977، على شكل رسوم بيانية واستعملت لتحديد درجة المقروئية لجميع المستويات التعليمية.

إن استخدام هذه المعادلة يقتضي:

- اختيار ثلاث قطع من بداية المادة ووسطها ونهايتها تتألف كل قطعة مما لا يقل عن 100 كلمة تحذف منها أسماء الأعلام.
- حساب عدد الجمل في كل قطعة ومعدل طول الجملة في القطعة.
- حساب عدد المقاطع في كلمات كل قطعة، وحساب معدل عدد المقاطع في القطع الثلاث.

- تحديد مكان تقاطع معدل المقاطع في كل 100 مع معدل عدد الكلمات التي تتألف منها الجمل على الرسم التخطيطي الذي يمثل صيغة المقروئية ويمكن معرفة أين تقع هذه النقطة في المستويات القرائية التي يحددها الرسم بدءاً بمستوى الصف الأول وانتهاءً بالمرحلة الجامعية.

د. معادلة داود:

استخدمت هذه المعادلة لقياس المقروئية في اللغة العربية عام 1977 غير أنها مصممة لقياس مقروئية النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية وتقوم على حساب معدل طول الكلمة من الحروف ومعدل طول الجملة من الكلمات، ومعدل تكرار الكلمة، وحساب الجمل الاسمية ونسبتها المئوية، وحساب المعارف ونسبتها المئوية في النص القرائي.

هـ. معادلة الهيتي:

معادلة الهيتي هي:

مستوى المقروئية = (معدل طول الكلمة × 4.414) – (13.468)

بمعنى أن مستوى مقروئية النص = حاصل ضرب معدل طول الكلمة في النص بالرقم 4.414 مطروحاً منه الرقم 13.468 (الهيتي، **1984**).

ويمكن استخدام هذه المعادلة باتباع الخطوات الآتية:

- اختيار نصوص ممثلة لمحتوى الكتاب بطريقة عشوائية لا يقل عدد الكلمات في كل منها عن 100 كلمة.
- حساب عدد الكلمات في كل نص.
- حساب عدد الحروف في كل نص.

- استخراج معدل طول الكلمة باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معدل طول الكلمة} = \frac{\text{عدد الحروف}}{\text{عدد الكلمات}}$$

- ضرب معدل طول الكلمة الذي تم الحصول عليه من المعادلة السابقة × 4.414
- طرح الرقم 13.468 من ناتج الخطوة السابقة فيكون ناتج الطرح ممثلاً لمستوى مقروئية النص (اسماعيل، 1995) ومن مميزات صيغ المقروئية في قياس مستوى مقروئية النصوص التعليمية:
- إمكانية استخدام الحاسوب في العمليات الحسابية الخاصة بهذه المعادلات الأمر الذي جعل الباحث يتمكن من قياس مقروئية النص في دقائق معدودة.
- استخدامها يغني الباحث عن تعريض الطلبة للاختبار وإجراءاته.

ومن عيوبها أنها لا تأخذ التفاعل بين القارئ والنص المقروء بعين الاعتبار، وأنها لا تعد مقياساً جيداً للأسلوب الذي يقدم به النص فالنتائج التي يتم التوصل إليها قد تشير إلى مستوى جيد للمقروئية مع أن أسلوب كتابة النص يتسم بالضعف فضلاً عن أن هذه المعادلات قد تهمل الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثر في المقروئية مثل نوع المحتوى والصور والرسوم الفنية والصيغ المجازية في النص، وميول الطلبة، ودافعيتهم والشكل العام للنص من حيث الإخراج والطباعة والتنسيق (الهاشمي، وعطية، 2009).

زد على ذلك أنها تعتمد على متغيرات لغوية مثل طول الجملة الذي ليس بالضرورة أن يعني صعوبتها إذ قد تكون الجملة طويلة غير أنها سهلة التركيب والمفردات.


✽تمت الفهرسة والتجميع والرفع بواسطة : ✽ ا. محمد عموش

الفصل السادس

تحليل المحتوى في البحث العلمي

الفصل السادس
تحليل المحتوى في البحث العلمي

تشير الدراسات المعنية بمناهج البحث العلمي إلى أن هناك جدلاً يدور حول تحليل المحتوى وموقعه بين مناهج البحث العلمي؛ فهناك من يرى أن تحليل المحتوى منهج من مناهج البحث العلمي قائم بذاته وليس أسلوباً من أساليب تلك المناهج، وحجة من يأخذ بهذا الرأي أن تحليل المحتوى منهج له إجراءاته التي تميزه عن مناهج البحث العلمي الأخرى، وهناك من يرى أنه أسلوب من أساليب منهج البحث الوصفي لأن غرضه وصف المحتوى الظاهر وتبيان خصائصه ومكوناته.

وانطلاقاً من هذا الجدل ولتحديد موقع تحليل المحتوى بين مناهج البحث العلمي تمس الحاجة إلى التعريف بالبحث العلمي وخطواته ومناهجه لإظهار العلاقة بين منهج تحليل المحتوى والمناهج الأخرى في مجال البحث العلمي وذلك كما في الآتي:

مفهوم البحث العلمي:

البحث في اللغة مصدر الفعل بَحَثَ الذي يعني فتش، ويقال بحث عن الشيء: فتش عنه؛ فالبحث يعني التفتيش أو التنقيب والتقصي والاكتشاف وإذا قيد البحث بالعلمية فإن هذا يعني تقييده بشروط علمية متعارف عليها بين العلماء وعلى هذا الأساس عرف البحث العلمي اصطلاحاً تعريفات عديدة منها:

- هو عملية منظمة تتسم بالدقة والموضوعية الغرض منها جمع البيانات عن موضوع معين، وتحليل هذه البيانات، ومناقشتها وتفسيرها لغرض معين. (صلاح وآخرون، 2007).
- هو عملية منظمة الغرض منها التوصل إلى حلول المشكلات، أو إجابات عن

تساؤلات تستخدم فيها أساليب في الاستقصاء أو الملاحظة تكون مقبولة متعارف عليها بين الباحثين في مجال معين، يمكن أن تؤدي إلى معرفة جديدة. (الكيلاني، والشريفين، 2005).

- هو عملية الوصول إلى حلول يمكن اعتمادها في حل مشكلة، أو مشكلات معينة عن طريق جمع البيانات بطريقة مخططة منظمة ثم تحليل تلك البيانات وتفسيرها والبحث عن أدوات تقدم المعرفة، ودفع عملية التطور وتمكين الإنسان من التوافق مع بيئته بطريقة أكثر فاعلية، وتمكينه من تحقيق أغراضه وإيجاد حلول لمشكلاته وصراعاته (كوهين ومانيون، 1991).

- هو محاولة لاكتشاف المعرفة، والتنقيب عنها، وفحصها بتقصٍ دقيق، ونقد عميق، وتطويرها ثم عرضها عرضاً مكتملاً وفق أصول المنهج العلمي، وقواعده (الهاشمي، وعطية، 2009).

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يمكن القول إن البحث العلمي عملية منظمة تتسم بالدقة والموضوعية ذات أهداف محددة تستخدم أساليب علمية مخططة، وأدوات تتسم بالصدق والثبات والشمول، تؤدي إلى نتائج علمية يمكن قبولها وتعميمها، واعتمادها في حل المشكلة المبحوثة، أو الإجابة عن تساؤلات الباحث.

وعلى أساس ما تقدم فإن البحث العلمي عمل مقصود هادف مخطط يتضمن:

- مشكلة تحتاج إلى حل أو أسئلة تحتاج إلى إجابة.
- أساليب وأدوات علمية متعارف عليها بين الباحثين، وتم التحقق من فاعليتها وصلاحية استخدامها لأغراض البحث في المجال الذي تستخدم فيه.
- نتائج أو معارف جديدة لم تكن معروفة من الباحث من قبل، وتشكل إضافة جديدة للمعرفة في مجال البحث.

الحاجة إلى البحث العلمي:

تزداد الحاجة إلى البحث العلمي بشكل مطرد في مجالات الحياة كافة وذلك لصلتها وارتباطها بمستجدات الحياة وظواهرها، وتحدياتها التي لا تعرف الركود، ولغرض مواكبة الشعوب فيما يحصل لها من تطور وتقدم في حياتها لابد من أن تكون عملية البحث العلمي مستمرة في المجالات المختلفة مثل:

- المجال العلمي البحت كالطب والرياضيات والهندسة والكيمياء، والفيزياء، وغيرها.
- المجال الاجتماعي وما يتصل به من ظواهر ومشكلات وأساليب تطور.
- المجال الاقتصادي وما يتصل به من مدخلات وعمليات ومخرجات.
- المجال التربوي وما يتصل به من مناهج ومعلمين، وطلاب وأهداف تربوية وتعليمية وعمليات تقويم وغيرها.
- الطبيعة وما يتصل بها من ظواهر وتغيرات طبيعية ومناخية، وغيرها.

فالحاجة إلى البحث العلمي تبقى دائمة ما دام هناك سباق محموم للحصول على أكبر قدر ممكن من المعرفة العلمية في المجالات العلمية والتربوية والاجتماعية وغيرها بقصد تحقيق الراحة والرفاهية للإنسان.

وتكمن أهمية البحوث العلمية والحاجة إليها في كونها:

- تقدم المعارف التي توفر ظروفاً أفضل لبقاء الإنسان وأمنه وسعادته.
- تؤدي إلى اكتشاف حقائق جديدة لم تكن معروفة من قبل.
- تمكن الباحثين من استنباط طرائق جديدة لمعالجة المشكلات التي تمثل تحدياً لهم.
- يمكن أن تؤدي إلى التمكن من إعادة فهم الماضي بطريقة جديدة، وبحث الحاضر في ضوء الفهم الجديد للماضي.

خصائص البحث العلمي:

أشار عطية (2010) إلى أن البحث العلمي عمل منظم هادف يتطلب توافر الخصائص الآتية:

- الواقعية: تعني أن يكون البحث مرتبطاً بالواقع يمكن إجراؤه في ظل الظروف والمعطيات المتاحة.
- المشكلة أو الإثارة: تعني أن يبدأ البحث من مشكلة تتحدى الباحث وتثيره للبحث فيها، أو سؤال يدفع الباحث للتفكير في البحث عن حل أو إجابة.
- الجدّة: تعني أن يكون موضوع البحث جديداً ذا معنى أو قصد محدد وليس مكرراً.
- الوضوح: يعني أن تكون مشكلة البحث وإجراءاته واضحة في ذهن الباحث.
- الموضوعية: تعني عدم التحيز وابتعاد الباحث عن الأهواء الذاتية، والآراء الشخصية.
- الدقة والضبط في جميع إجراءات البحث، وبناء أدواته وجمع بياناته، وتبويبها،ومعالجتها الإحصائية وتفسير النتائج وإصدار الأحكام.
- القيمة: تعني أن يكون البحث ذا قيمة وفائدة تسوغ الجهود المبذولة فيه وما يترتب عليه من نفقات وزمن.
- التحقق: يعني التزام الباحث بمبدأ التثبت من صحة الإجراءات والعمليات والأدوات والنتائج وتقصي الحقائق.
- البدء من حيث انتهى الآخرون: يعني استفادة الباحث من الرصيد المعرفي المتراكم الذي توصل إليه الآخرون فيكمل نقصاً فيه، أو يزيد عليه ما هو جديد أو يصحح خطأ فيه، أو يزيل غموضاً ويوضح مبهماً.

- الفروض أو الأسئلة: تعني أن يعتمد البحث العلمي على فروض أو أسئلة يحددها الباحث لتوجيه مسار البحث فيسعى الباحث لاختبار صحتها أو الإجابة عنها.
- القياس: يعني أن البحث العلمي يستخدم رموزاً قيمية للتعبير عن الأشياء أو الأحداث تؤسس لاستنباط الأحكام والنتائج.
- الثبات النسبي: يعني أن البحث العلمي ينبغي أن تكون نتائجه ثابتة نسبياً.
- إمكانية الإعادة: تعني أن يكون البحث العلمي قابلاً للإعادة في ظروف مشابهة للظروف التي أجري فيها.
- الأمانة العلمية: تعني أن من سمات البحث العلمي أن يكون الباحث أميناً في جمع المعلومات وعرض البيانات والنتائج وعدم تحريفها، أو تحريف ما توصل إليه الآخرون بقصد خدمة التوجهات الذاتية للباحث، أو إرضاء جهات معينة، وهذا يتطلب أن تؤخذ المعلومات من مصادرها الأساسية وذكر المصادر وأصحابها، وتجنب أي تغيير يؤدي إلى تحريفها أو يؤثر في دلالاتها.
- التفسير الموجز الدقيق: يعني أن يحرص الباحث على تفسير الظواهر ومسبباتها بطريقة موجزة تتسم بالدقة والموضوعية.
- التنظيم والشمولية: يعني أن يكون البحث عملاً منظماً وشاملاً لأبعاد الموضوع أو الظاهرة المبحوثة المختلفة، وأن تنظم المعلومات والبيانات بطريقة سهلة في الفهم والتفسير.

منهجية البحث من منظور إسلامي:

على الرغم من عدم تحديد مفهوم اصطلاحي للمنهج الإسلامي في البحث العلمي فقد كانت هناك علوم منهجية كعلم الحديث أو علم الكلام عرفها المسلمون

من دون أن تنسب إلى الإسلام، وقد عرف التراث الإسلامي كثيراً من التصانيف المقيدة بمصطلح المنهج.

وقد عرفت مؤلفات المسلمين مناهج متعددة تختلف عن بعضها كما هو الحال في منهج الغزالي في كتاب ((المنقذ من الضلال)) ومنهج ابن رشد في كتاب ((فصل المقال)) ومنهج الحسن بن الهيثم في كتاب ((المناظري)) وقد عرف المسلمون المنهج التجريبي في العلوم المختلفة كالطب والفيزياء والكيمياء والفلك، ويستخلص من هذا أن المسلمين عملوا بالمناهج الوضعية ولكن بإطار إسلامي بمعنى أن المنهجية الإسلامية ليست منهجية يمارسها المسلمون من دون سواهم إنما هي منهجية متاحة لغير المسلمين ولكنها تتميز بالتزام الباحث بالمبادئ والقواعد والأخلاقيات التي يفرضها الإسلام على الباحث المسلم للاهتداء بها في طريقة بحثه وتفكيره وسعيه في تحصيل المعرفة وتطبيقها في الحياة. والمنهجية الإسلامية لا تعني أنها تقتصر على البحث في العلوم الإسلامية كالفقه والأصول، والحديث والتفسير والعقيدة إنما يمكن أن تشمل جميع مجالات المعرفة ولكن وفق رؤية إسلامية، وهذا يعني أن الباحث الإسلامي ينبغي أن يتوافر له:

- إلمام بالمصادر الإسلامية ذات الصلة بموضوع البحث.
- إلمام بأدبيات الموضوع البحثي الذي يجري فيه البحث بمنهجية إسلامية.
- قدرة على الإبداع والاجتهاد.

وذلك باعتبار المنهجية في البحث عملية عقلية إجرائية تستوجب إعمال العقل في القضايا المبحوثة.

وقد أشار ملكاوي وآخرون (2003) إلى أن إسلامية المنهج العلمي تعني:

- أن يزداد الباحث إيماناً وتواضعاً كلما ازداد علماً.
- أن يكون الغرض من البحث معرفة الحق والسعي وراء الحقيقة الموضوعية.

- توافر عوامل الضبط والدقة والأمانة.
- الابتعاد عن الكذب والتضليل والتزوير.
- استعانة الباحث بالرؤية الكلية الشمولية التي تستند إلى الربط بين آيات الله في الكون وفي النفس الإنسانية وآيات القرآن الكريم فيأتي فهمه وتفسيره ونظرياته عن تروٍ وتثبت وتعمق بعيداً عن النظرات المجتزأة والسطحية العابرة.
- إيمان الباحث بأن ما يتوصل إليه من معرفة ليس آخر المطاف لأن ما يتوصل إليه محكوم بقوله تعالى: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِى عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾ (سورة يوسف آية: 76).
- حرص الباحث على أن تكون غايته خدمة الناس وتقديم ما ينفع ويضمن الكرامة الإنسانية بمعنى أن غايات البحث في المنهج الإسلامي ينبغي أن تكون نبيلة وكذلك الوسائل لأن نبل الغاية يقتضي نبل الوسيلة وعدم تعرضها لكرامة الناس.
- إسلامية المنهج ينبغي أن تجنب الباحث السقوط في الحتميات، والإيمان بالموضوعية المطلقة والتطرف في تقديس العلم والتكنولوجيا، على أن هذا لا يعني إنكار الموضوعية، والإغراق في الذاتية أو الإيمان الأعمى أو الإلحاد المطلق، إنما المحافظة على الاعتدال والوسطية في مختلف المشكلات والقضايا المنهجية.
- الاعتراف بجهود الآخرين ودورهم في حركة العلم وتطوره.
- الاعتراف بسبق السابقين وتقدير جهودهم.
- استناد منهجية البحث في طبيعتها وخصائصها إلى الاجتهاد العقلي والإبداع الفكري والتميز النوعي للنشاط المعرفي الذي يقوم به الباحث المسلم.

تحليل المحتوى من البحوث الوصفية:

يهتم البحث الوصفي بتحديد الوضع القائم للظاهرة المبحوثة كما هو ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة، وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوناتها وقد عرف البحث الوصفي بأنه:

مجموعة الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبحوثة معتمداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً دقيقاً كافياً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة، أو الموضوع محل البحث (الرشيدي، 2000) وقد يتعدى الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة محددة وتصويرها تصويراً كمياً من خلال جمع المعلومات والبيانات المقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

ويهدف البحث الوصفي إلى:

- جمع بيانات وحقائق مفصلة حول مشكلة واقعة فعلاً في مجتمع معين لغرض تحديد حجم المشكلة وأبعادها.
- تحديد المشكلات الموجودة فعلاً.
- تحليل المشكلة إلى مكوناتها وتحديد عناصرها، والعلاقات التي تربطها ببعضها.
- إجراء مقارنات بين الظواهر، وتقويمها، وكشف ما بينها من علاقات.
- تحديد ما ينبغي فعله تجاه ظواهر ومشكلات معينة عن طريق الاستفادة من خبرات الأفراد ووضع الخطط اللازمة لذلك.

أنواع البحوث الوصفية:

تتوزع البحوث الوصفية من حيث أهدافها وموضوعاتها بين ثلاثة أنواع هي:

1. بحوث العلاقات:

بحوث العلاقات هي البحوث التي تهدف إلى جمع معلومات عن ظواهر معينة وتحليلها بقصد الكشف عن العلاقات أو الارتباطات الداخلية والخارجية بين هذه الظواهر وظواهر أخرى، بمعنى آخر أنها تهتم بتعقب العلاقات بين الظواهر بقصد الوصول إلى أبعاد أكثر عمقاً عن الظاهرة وتتفرع بحوث العلاقات إلى ثلاثة أنواع هي:

أ. الدراسات الارتباطية: وهي الدراسات التي تهتم ببحث العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويعبر عن درجتها أو مقدارها بمعامل الارتباط كدراسة العلاقة بين الذكاء والتحصيل ويستخدم هذا المنهج لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرين ومقدار هذه العلاقة واتجاهها أو لأغراض التنبؤ بتأثير متغير في متغير آخر.

ب. الدراسات السببية المقارنة: وتسمى أحياناً البحوث العلية وهي دراسات بحثية تتضمن إجراءات الغرض منها البحث عن أساليب حدوث الظواهر المبحوثة فضلاً عن ماهيتها بمعنى أنها تسعى إلى الكشف عن ماهية الظواهر وأسباب حدوثها، وقد تبدأ الدراسة السببية المقارنة بنتيجة أو أثر ثم تتخذ الإجراءات اللازمة لتفسير هذه النتيجة أو الأثر كدراسة أثر فقدان أحد الأبوين في التحصيل ودراسة أثر المستوى الاقتصادي للأسرة في التحصيل. ومن الجدير بالذكر أن الباحث في الدراسات السببية المقارنة لا يتحكم بالمتغير المستقل لأنه موجود فعلاً في المواقع كما في المثالين السابقين، وعلى هذا الأساس فإن المجموعات في البحوث السببية المقارنة تشكل على أساس اختلافها في المتغير

المستقل في حين أنها تـشكل علـى أسـاس التـشابه أو التكـافؤ بـين أفرادهـا في البحوث التجريبية. (الرشيدي، 2000).

ج. دراسة الحالة: هي دراسة وصفية تزود الباحث ببيانات كمية وكيفية عن العديد من العوامل التي تتعلق بحالة ما وقد تكـون هـذه الحالـة فـرداً، أو مجموعـة مـن الأفراد، أو مؤسسة معينة، أو فصلاً دراسياً أو مجموعة فـصول لمعرفـة العوامـل التي شكلت الحالة، والاستفادة من ذلك في الوصول إلى تعميمات تنطبـق علـى حالات أخرى مشابهة.

وقد تتناول دراسة الحالة الأوضاع السابقة لها لغـرض فهـم جـذورها، فمـنهج دراسة الحالة يقوم على أساس التعمق في دراسة مرحلـة مـن تـاريخ الحالـة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها بقصد الوصول إلى تعميمات علمية تتعلق بتلـك الحالـة أو ما يشابهها، وعلى هذا الأساس فإن منهج دراسة الحالة أبعد من مجـرد الوصـف لأنـه يبحث عن العوامل التي أثرت في الحالة وشكلتها والكشف عن العلاقات الـسببية بـين عناصر الحالة.

2. البحوث النمائية أو التطورية:

وتسمى أحياناً البحوث التتبعية وهي البحوث التي تهدف إلى دراسـة الـتغيرات الحادثة للظاهرة المبحوثة في موقف أو جانب معين مع مرور الزمن أو في مرحلة زمنيـة معينة، فهي بحوث وصفية تصف سـير الـتغيرات أو التطـورات الـتي تحـصل للظـاهرة خلال مدة زمنية محددة، كدراسة سلوك الأطفال في مراحل عمرية مختلفة، وهـذا يعـني أنها لا تقتصر على دراسة الوضع الحالي للظاهرة إنما تتابع دراسـتها لمعرفـة الـتغيرات التي تمر بها مع مرور الزمن، وما خلفها من عوامل وأسباب ويندرج تحـت هـذا النـوع من الدراسات الوصفية ما يأتي:

أ. دراسات النمو: وهي الدراسات التي تعنى بدراسة مظاهر النمو وما يجري عليها من تغيرات عبر الزمن ومعدلات هذه التغييرات في كل مرحلة، والعوامل التي تؤثر فيها كدراسة النمو اللغوي عند الأطفال بين سن الثانية والسادسة من العمر. ولهذا النوع من الدراسات التطورية أسلوبان هما:

- الدراسات الطولية: وهي الدراسات التي تعنى بدراسة ظاهرة معينة في فترة زمنية معينة كأن تكون خمس سنوات كدراسة سلوك اللعب عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة عن طريق الملاحظة المنظمة التي تتكرر كل ثلاثة أشهر أو كل ستة أشهر طوال المدة، وهذا يعني أن الباحث في الدراسة الطولية قد يختار عينة يمكن أن تكون قليلة ويتابعها مدة قد تطول لسنوات ومن أمثال الدراسات الطولية دراسة نمو أصناف مختلفة من النباتات في أنواع مختلفة من التربة والظروف المناخية.
- الدراسات المستعرضة: هي البحوث التي تهتم بدراسة عينة من فئات عمرية مختلفة للكشف عما حصل عليها من نمو نتيجة عامل الزمن كأن يقوم الباحث باختيار أكثر من مجموعة من الأفراد من فئات عمرية مختلفة ويدرس سلوك اللعب عند كل مجموعة، ويقارن بين المجموعات في ذلك السلوك أو يأخذ عينة من طلبة المرحلة الابتدائية تتوزع بين الصفوف في المرحلة ويقيس القدرات اللغوية لدى أفراد العينة في كل صف من الصفوف المعنية بالدراسة ليتمكن من تحديد تغيرات النمو وتطوره في المرحلة الابتدائية، لذلك فإن هذه الدراسة لا تحتاج إلى زمن طويل كالدراسات الطولية لأنها تجري في آنٍ واحد على جميع الفئات. ومن سمات الدراسات المستعرضة أنها تقيس سمات قليلة لعدد كبير من المفحوصين.

ب. **دراسات الاتجاه:** هي الدراسات التي تهتم بدراسة التطور الحاصل في اتجاهات ظاهرة معينة من أجل التنبؤ بما يمكن أن يحصل لها مستقبلاً، وتبدأ من رصد الظاهرة في واقعها الحالي فتتابع دراستها على مدى فترة زمنية قادمة لمعرفة التطور الذي يحصل في اتجاه تلك الظاهرة، والتنبؤ بما يمكن أن يحصل لها في المستقبل؛ لذلك يعد هذا النوع من الدراسات دراسات تنبئية، ويمكن استخدامها في مجالات عديدة كمجال التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي وغيرها.

3. البحوث المسحية:

وهي البحوث التي تهتم بمعرفة الواقع الحالي للظواهر وتعرف جوانب القوة والضعف فيها بقصد معرفة ما إذا كان هذا الواقع صالحاً أم أن به حاجة إلى إحداث تغييرات ويعد هذا النوع من الدراسات من أكثر البحوث انتشاراً في دراسة الظواهر التربوية والاجتماعية ويندرج تحته الأنواع الآتية:

أ. المسح التربوي: وهو المسح الذي يهتم بدراسة المشكلات والظواهر والقضايا المتعلقة بالميدان التربوي وما يتصل به مثل:

- مسح أهداف التعليم، والوسائل والأساليب المستخدمة في التعليم.
- مسح المشكلات التربوية والإدارية.
- مسح المعلمين من حيث المؤهلات والخبرات والاتجاهات.
- مسح المتعلمين من حيث القدرات والاهتمامات والحاجات.
- مسح برامج العمليات التعليمية.
- مسح المباني والتجهيزات المدرسية وملحقاتها.

- مسح الأخطاء الشائعة وغيرها.

ب. المسح الإجتماعي: يتضمن الدراسات المسحية التي تهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية وأسبابها كظاهرة الطلاق، والعنوسة، والأمية، بقصد تشخيص حجمها ومعرفة أسبابها ووضع البرامج اللازمة لمعالجتها.

ج. مسح الرأي العام: يشمل الدراسات التي تعنى بمعرفة آراء الجماعة وأفكارها ومشاعرها حول موضوع معين في وقت معين كما يجري في مسح آراء المواطنين قبل الانتخابات أو آرائهم في تشريع معين أو إجراء معين تقوم به الدولة أو تريد القيام به.

د. تحليل العمل: يتضمن هذا النوع من الدراسات المسحية الدراسات التي يراد منها توصيف المهارات اللازمة لوظيفة أو مهنة معينة كتحديد مهمات المعلم، أو مدير المدرسة، أو مهمات المشرف التربوي، وهكذا وتستخدم نتائج هذا النوع من الدراسات في وضع تصنيفات موحدة للأعمال المتشابهة وتقويم أداء العاملين، ووضع البرامج اللازمة لتطوير الأداء وتصميم معايير ملائمة لتقويم الأداء.

هـ. تحليل المحتوى أو المضمون: ويعرف تحليل المحتوى بأنه:

- أسلوب منظم وصفي للكيفية التي يكون عليها الشيء موضوع الدراسة. (عدس، 1997).

- وسيلة بحث يستخدمها الباحث لوصف المحتوى الظاهر للرسالة الإعلامية وصفاً كمياً وموضوعياً ومنهجياً (Berlson, 1971).

- هو أحد طرق البحث التي تستخدم من أجل الوصول إلى وصف منظم موضوعي لمختلف التعبيرات الرمزية (نعيم، 1987).

وفي ضوء التعريفات السابقة يبدو من المؤكد أن تحليل المحتوى معني بوصف

ظاهر المحتوى، أو المضمون الصريح للمادة وهذا يعني أن أسلوب تحليل المحتوى من أساليب منهج البحث الوصفي وليس منهجاً قائماً بذاته، كما يذهب البعض ولهذا الأسلوب خصائصه واستخداماته وخطواته التي ستتحدث عنها في فصل لاحق.

الفصل السابع

تحليل المحتوى

مفهومه وخصائصه واستخدامه

الفصل السابع

تحليل المحتوى مفهومه وخصائصه واستخدامه

تمهيد:

إذا ما نظرنا إلى المنهج على أنه نظام فإن المحتوى يعد من أبرز مدخلات هذا النظام وقد حظي باهتمام كبير من لدن المعنيين ببناء المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوناته لاسيما في ظل التراكم المعرفي الهائل الذي يشهده العصر الحالي في المجالات كافة، ولما كان اختيار محتوى المنهج وطريقة تنظيمه تستند أساساً إلى أهداف المنهج والفئة المستهدفة وما يراد منها في ظل الحاجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات فإن عملية الاختيار هذه تقتضي إجراء عملية تقويم مستمرة وإن عملية تقويم المحتوى تقتضي تحليله إلى مكوناته ومعرفة مستوى الصلة بين هذه المكونات والأهداف التي اختير المحتوى من أجل تحقيقها وتلبية متطلباتها ومن هنا فإن عملية تحليل محتوى المنهج تعد لازمة من لوازم تقويم المناهج ومعرفة مكوناتها ونقاط القوة والضعف فيها؛ فبعملية التحليل نتعرف مكونات المادة التعليمية التي نريد تعليمها وأنشطتها وما تتضمن من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات وقيم واتجاهات ومهارات وكيفيات، الأمر الذي يعني عدم قدرة مصممي المناهج، ومنفذيها ومطوريها على الاستغناء عن تحليل محتوى الكتب المدرسية بوصفها وسيلة المنهج التي تعبر عن محتواه وعلى هذا الأساس ولدت الحاجة إلى معرفة مفهوم تحليل المحتوى وخصائصه واستخداماته وما يتصل به وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل.

مفهوم تحليل المحتوى:

يختلف تحليل المحتوى تبعاً للتعريفات التي ينطلق منها واضعو هذه التعريفات إذ يرى بعضهم أنه يتسع ليشمل الخطوات الإجرائية ويضيق عند آخرين ليقتصر تعريفه

على أداة من أدوات البحث، ولو تتبعنا تعريفات تحليل المحتوى منذ أربعينيات القرن الماضي إلى الوقت الراهن، فإننا لا نكاد نلمس فرقاً جوهرياً أو اختلافاً ملحوظاً في تعريفه وسنورد هنا بعض التعريفات:

فقد عرفه المطلس (1997) بأنه تجزئة المنهج وتقسيم ما يتضمنه من معارف واتجاهات وقيم ومهارات إلى عناصرها المكونة لها ويشتمل على:

- تحديد الأجزاء التي تكون المحتوى (تحليل العناصر).
- تحديد العلاقات بين هذه الأجزاء (تحليل العلاقات).
- تحديد طرق العلاقات بين الأجزاء في بنية المحتوى (تحليل المبادئ والأسس).

وقد استعرض حسين (1983) تعريفات تحليل المحتوى وتتبعها تاريخياً ليخلص في نهاية المطاف إلى تعريفه الإجرائي الآتي:

تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمحتوى تلبية للاحتياجات البحثية المصوغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية طبقاً للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث وذلك بهدف استخدام هذه البيانات بعد ذلك إما في وصف هذه المادة العلمية التي تعكس السلوك الاتصالي العلني للقائمين بالاتصال، أو لاكتشاف الخلفية الفكرية، أو الثقافية، أو السياسية، أو العقائدية، التي تنبع منها المادة العلمية أو لتعرف مقاصد القائمين بالاتصال من خلال الكلمات أو الجمل والرموز، والصور والأساليب التعبيرية كافة - شكلاً ومضموناً - التي يعبر بها القائمون بالاتصال عن أفكارهم ومفاهيمهم، وذلك بشرط أن تتم عملية التحليل بصيغة منظمة، وفق أسس منهجية ومعايير موضوعية وأن يستند الباحث في عملية جمع البيانات وتبويبها وتحليلها إلى الأسلوب الكمي بصفة أساسية.

وعرفه (الحيلة، 1999) بأنه جميع الإجراءات التي يقوم بها واضع المادة التعليمية لتجزئة المهمات التعليمية إلى العناصر التي تكون المحتوى.

وعرف أيضاً بأنه عملية تهدف إلى إبراز الحقائق والمفاهيم الجزئية وتعرف مكوناتها بصورة أدق لمعرفة العلاقة بين هذه المكونات ليسهل تناولها. (طعيمة، 1987).

وفي ضوء ما تقدم فإن تحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً معبراً عنه برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب.

أهمية تحليل المحتوى في البحث العلمي:

يحتل أسلوب تحليل المحتوى مكانة مهمة في مجال البحث العلمي وتتجلى أهميته في الأدوار التي يمكن أن يؤديها وأهميتها في المجال التربوي والإعلامي والسياسي فهو:

أ. في المجال التربوي يساعد على:

- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
- تعرف خصائص الكتب المدرسية ومكونات مضمونها.
- تعرف الاتجاهات السائدة في الكتب المدرسية واهتماماتها.
- تشخيص نقاط القوة والضعف في محتوى الكتب المدرسية بقصد تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف (تقويم الكتاب المدرسي).
- يكشف عن مدى استجابة محتوى الكتاب المدرسي لأهداف المنهج وارتباطه بها.
- يكشف عن مستوى استجابة محتوى الكتب المدرسية لمعايير اختيار المحتوى وتنظيمه.

- تحديد الإستراتيجيات التعليمية واختيار الوسائل التعليمية وبناء الاختبارات المدرسية.
- معرفة مستوى مقروئية الكتب المدرسية وسهولة اللغة التي يقدم بها المحتوى إلى المتعلمين.
- معرفة مدى استجابة المحتوى لحاجات المتعلمين واهتماماتهم.
- الكشف عن الأسس والمنطلقات التربوية والنفسية التي اعتمدها المؤلفون في إعداد المحتوى وقام المحتوى على أساسها.

ب. في المجال الإعلامي يساعد على :

- تحليل البرامج الإذاعية لمعرفة اتجاهاتها ونوايا الأعداء والمنافسين.
- تحليل البرامج التلفازية والمواد الإعلامية المنشورة في الكتب والمجلات وشبكات الإنترنت لمعرفة اتجاهاتها وكشف الأدلة على نوايا الأعداء والمنافسين والتأسيس عليها في بناء إستراتيجيات إعلامية مضادة.
- تحليل محتوى مضمون المواد الدعائية لمعرفة اتجاهاتها ونوايا أصحابها.
- نقد محتوى المواد الإعلامية والأدبية بقصد تطويرها.
- تقويم الشكل الذي يقدم به المضمون للمستقبلين وقدرته على جذبهم.

ج. في مجال البحث العلمي :

في مجال البحث العلمي يستخدم تحليل المحتوى لغرض الكشف عن المتغيرات التي تشكل الموقف أو المشكلة المبحوثة وتعرف خصائصها.

وانطلاقاً من الأدوار التي يؤديها أسلوب تحليل المحتوى في المجالات التي تقدم ذكرها وغيرها أوصى أحد المؤتمرات المنعقد في القاهرة عام 1993 حول آفاق القرن

الحادي والعشرين بالتشديد على أهمية تحليل محتوى الرسائل الإعلامية والتعليمية والأدبية، وجعلها تشدد على بث قيم تعلي شأن التعليم والثقافة والعمل مبتعدة عن التفرقة بسبب الجنس أو النوع (طعيمة، 2004).

د. في مجال التعليم:

يساعد على تفعيل عملية التعليم ويجعل التعليم ذا معنى ويرفع من كفاية التعليم ويحسن مخرجاته.

أهداف تحليل المحتوى في العملية التربوية: (الهاشمي، وعطية، 2004)

من المعروف أن لتحليل المحتوى أهدافاً تختلف باختلاف طبيعة المجال الذي يجري فيه، ويمكن تحديد أبرز أهداف تحليل المحتوى في المجال التربوي والكتب المدرسية خاصة بما يأتي:

- تعرّف ماهية المحتوى ومكوناته من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والقوانين والاتجاهات والمهارات.
- تحسين نوعية الكتب المدرسية والمواد التعليمية ورفع كفاياتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التربوي.
- اكتشاف جوانب الكفاية والقصور في الكتب المدرسية والمواد التعليمية التي تقدم إلى الطلبة بقصد تحسينها وبيان أي الموضوعات فيها أكثر قيمة.
- تقديم العون لمؤلفي الكتب والناشرين والمعنيين بإعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بما ينبغي تضمينه في المحتوى وما ينبغي تجنبه وذلك عندما يكون التحليل لأغراض التخطيط وتصميم الكتب المدرسية.
- تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسي.

- إجراء موازنة بين المحتوى وحاجات الطلبة وميولهم واحتياجاتهم.
- تعرف المستويات المعرفية والأهداف التي يشدد عليها الكتاب المدرسي.
- تحديد مستوى العلاقة بين شكل المحتوى ووضوح المادة التي يقدمها الكتاب المدرسي.
- تحديد مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات التي يتناولها.
- تحديد القيم السائدة في محتوى الكتاب المدرسي وأنواعها من حيث كونها قيماً دينية، أو سياسية، أو اجتماعية، أو غيرها.
- تعرّف المستوى الذي يمكن أن يؤديه محتوى الكتب المدرسية في مجال التنشئة الاجتماعية والنفسية للمتلقين.
- تحليل الخصائص اللغوية أو الدلالية للرموز وتحديد تكرارات ورودها في النصوص.
- اشتقاق الأهداف التدريسية واختيار إستراتيجيات التعليم الملائمة والوسائل التعليمية الفعالة.
- مساعدة المعنيين في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جداول المواصفات التي تؤسس عليها فقرات الاختبار التحصيلي.
- الكشف عن نوايا المؤلف والأهداف التي يسعى إليها من خلال النص أو المحتوى الذي يقدمه.

المبادئ التي يقوم عليها تحليل المحتوى:

أشار الخوالدة وعيد (2006) إلى أن تحليل المحتوى يقوم على جملة مبادئ تتمثل بما يأتي:

- إن المحتوى سواء أكان مقروءاً أم مسموعاً يمثل البصمة الفكرية لصاحبه (المرسل) التي بها يختلف عن غيره وعلى هذا الأساس فإن تحليل المحتوى يكشف عن الهوية الفكرية والعلمية لصاحب النص.
- إن المحتوى يعبر عن البيئة الداخلية والخارجية لصاحبه وإن تحليله يكشف عن البيئة الاجتماعية والثقافية والسياسية السائدة في المجتمع المحلي الذي يعيش فيه صاحب النص، وقد يكشف أشياءً عن المجتمع الخارجي بفضل ما حصل من تطور في عمليات الاتصال.
- إن أهداف المحتوى ليست كلها ظاهرة إنما ظاهرة وباطنة، وقد تكون الباطنة أكثر أهمية من الظاهرة ولم يصرح بها لكنها قابلة لأن تكتشف من خلال السياق الذي يرد فيهس النص.
- إن تحليل المحتوى أداة من أدوات البحث المسحي، وهو وسيلة من وسائل البحث العلمي وليس منهجاً بحثياً مستقلاً على الرغم من أن له إجراءاته الخاصة لأن لكل وسيلة بحثية إجراءاتها وخصائصها.
- إن نجاح عملية تحليل المحتوى في تحقيق أهدافها يقتضي حياد الباحث وموضوعيته وعدم تحيزه.
- إن التحليل لا يعني التقويم لأن مهمة التحليل تنتهي عند تجزئة الكل وإرجاعه إلى أجزائه وتسليط الضوء على خصائص الأجزاء من دون إصدار أحكام بشأنها فيما لا يتوقف التقويم عند جمع المعلومات إنما يتضمن إصدار أحكام في ضوء معايير محددة، فالتحليل يقدم وصفاً كمياً وكيفياً للمعلومات التي يتضمنها المحتوى من دون تدخل من المحلل، أما التقويم فهو علمية إصدار حكم حول تلك المعلومات في ضوء معايير محددة قد تكون كمية أو موضوعية زد على

ذلك أن التحليل أسبق من التقويم والتقويم يأتي تابعاً له، ويعنى بتفسير نتائجه.

- لكي تكون عملية التحليل ذات جدوى ينبغي الموازنة بين قيمة الأهداف التي يسعى المحلل إليها وما تكلف عملية التحليل من جهد ومال وزمن.
- إن المحتوى المقروء أو المسموع يعد سلوكاً لغوياً ظاهراً أكثر صدقاً في التعبير عن آراء صاحبه، أما النوايا والأسرار التي لم يعبر عنها بسلوك ظاهر فهي خفايا يصعب الوصول إليها والاستدلال عليها قد لا يكون كافياً ولهذا فإن تحليل المحتوى في الأساس يتوجه نحو مادة الاتصال الظاهرة المقروءة أو المسموعة.

وأشار طعيمة (1987) إلى أن تحليل المحتوى يستند إلى الافتراضات الآتية:

- إن تحليل المحتوى يتضمن دوافع المؤلفين ومقاصدهم التي يسعون إلى تحقيقها بالمحتوى الذي يقدمونه.
- إن معدل تكرار ظاهرة أو سمة في المحتوى دليل صادق على الوزن النسبي لها.
- إن محتوى الكتاب بما يتضمن من معارف وقيم، وأنماط ثقافية يكشف إلى حد كبير عن طبيعة الشخصية التي ينبغي لها أن تتمثل فيما يتضمنه المحتوى.

ويستخلص من هذه الافتراضات أن تحليل المحتوى أسلوب بحثي ذا وجهة كمية أو نمط بحثي معني بالدراسات الكمية ذات الأداة الموضوعية يستخدم الكم العددي أو النسبي في حل المشكلة موضوع البحث، إذ إن تحليل المحتوى يعنى بجمع البيانات باستخدام أدوات قياس كمية على درجة عالية من الصدق والثبات، ومعالجة البيانات بأساليب إحصائية. (عودة، وملكاوي، 1992).

خصائص تحليل المحتوى:

هناك خصائص عامة يوسم بها تحليل المحتوى بأنواعه المختلفة هي:

1. الوصفية descriptive

إن المقصود بالوصفية هنا أن تحليل المحتوى يقف عند حدود وصف مادة الاتصال مسموعة أو مقروءة وصفاً ظاهرياً كما هي بمعنى أنه يعنى بتحديد سمات ظواهر النص كما هي من دون النظر إلى نوايا صاحب النص أو شخصيته.

وعلى هذا الأساس فإن دور الباحث في هذا الأسلوب هو تحديد فئات المحتوى وإحصاء تكرار كل فئة فيه، وتقديم تفسير موضوعي لما يتضمنه المضمون من ظواهر في ضوء القوانين التي تمكنه من التنبؤ أو الاستنباط والقياس.

2. الموضوعية Objective:

من خصائص تحليل المحتوى الموضوعية التي تعني أن ينظر إلى الموضوع نفسه كما هو، والابتعاد عن الذاتية وعواملها، وابتعاد الباحث عن الافتراضات المسبقة، والتزامه بمكونات الموضوع وظواهره، ولكي يوصف الأسلوب بالموضوعية يقتضي:

- صدق الأداة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله وكونها تقيس بكفاية ما وضعت لقياسه.
- ثبات الأداة بإعطائها النتائج نفسها إذا ما أعيد استخدامها من باحثين آخرين أو من الباحث نفسه وهذا يتطلب تحديد فئات التحليل مسبقاً وتعريفاً إجرائياً لكل فئة من الفئات متفق عليه بين القائمين بعملية التحليل.

3. الكمية Quantitative:

رأى طعيمة (1987) أن أسلوب تحليل المحتوى يتميز عن غيره باعتماده التقدير

الكمي أساساً للدراسة ومنطلقاً للحكم على مدى انتشار الظواهر في المحتوى ومؤشراً للدقة في البحث وصدق نتائجه عن طريق ترجمة المحتوى إلى أرقام أو تقديرات كمية.

فيما رأى حسين (1983) ضرورة الجمع بين الكم والكيف في تحليل المحتوى بمعنى عدم التوقف عند التحليل الكمي، وإنما الجمع بين الكمي والكيفي محتجاً بأن تحليل المحتوى الكمي لا يعطي النتائج النهائية إنما يعطي معلومات أو نتائج أولية يمكن استخدامها في الوصول إلى النتائج النهائية.

فضلاً عن أن المعالجة الإحصائية في التحليل الكمي ليست غاية بحد ذاتها إنما وسيلة لرفع كفاية التحليل ودقته وشموليته في التعبير عن خصائص المحتوى بعيداً عن الذاتية والتخمين وعلى هذا الأساس رأى أن التحليل الكمي يكون مقدمة للتحليل الكيفي، وأساساً له وأن الإحصاء الكمي يؤدي إلى التنبؤ الكيفي فيما يساعد التحليل الكيفي على معرفة مغزى التحليل الكمي وبذلك فالأسلوبان متكاملان.

وعلى أساس هذه الرؤية اتجه تحليل المحتوى إلى البحث عن النوعية (Qualitative) وأخذت البيانات الوصفية تحل محل البيانات العددية واستخدمت الطريقة الاستقرائية في تحليل البيانات واتجه المعنيون بتحليل المحتوى التعليمي إلى توفير البيانات الكمية والبيانات النوعية لتدعيم وجهات النظر (عودة، وملكاوي، 1992).

4. التنظيم Systematic:

إن سمة الانتظام في تحليل المحتوى تعني أنه يتم في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض والخطوات التي يمر بها التحليل، وتتحدد فيها فئات التحليل ووحداته وصولاً إلى ما ينتهي إليه الباحث من نتائج بمعنى أنه يتم بوضع إطار عام يتضمن فئات التحليل وطريقة عرضها بالصورة التي تتفق وطبيعة المادة والغرض من التحليل، وقد يكون الانتظام على أساس الزمن أو الموضوع.

5. العلمية Scientific:

إن المقصود بالعلمية هنا توافر شروط الموضوعية في أسلوب التحليل لأن تحليل المحتوى يستهدف دراسة ظواهر المضمون، ويهتم بوضع قوانين لتفسيرها، والكشف عما بينها من علاقات، ويقوم على الموضوعية والصدق والثبات في أدواته وهذه من صفات الأسلوب العلمي في البحث زد على ذلك أنه يهتم بوصف السمات التي تحتوي عليها المادة وتنسيقها بطريقة تؤدي إلى سهولة فهمها، وإصدار الأحكام عليها، فضلاً عن أنه يضع تعريفات إجرائية لفئات التحليل التي يتم استخدامها يتفق عليها المعنيون بالتحليل وكل هذه الإجراءات تجعل من أسلوب تحليل المحتوى أسلوباً علمياً في البحث.

6. يتناول الشكل والمضمون Form And Contant:

يتسم تحليل المحتوى بأنه يتناول المحتوى من زاويتين:

الأولى: مضمون المحتوى من الأفكار والمعارف والحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والاتجاهات والقيم والمهارات ودلالاتها.

الثانية: الشكل الذي ينقل به المضمون إلى المتلقي أو المتعلم على افتراض أن للشكل دوراً كبيراً في إيصال المضمون بكل مكوناته إلى المتلقي وتأثيراً لا يمكن إغفاله فيه. وهذا يعني أن عملية التحليل إذا ما تناولت كتاباً مدرسياً على سبيل المثال فإنها تتناول مضمون هذا الكتاب وما يتضمن من مكونات معرفية واتجاهات وقيم ومهارات، وشكل الكتاب وما يتصل به من إخراج وأسلوب عرض المحتوى علماً بأن بيرلسون يرى أن المحتوى يشتمل على الشكل والمضمون الذين يتكاملان للتأثير في المتلقي.

7. يتعلق بظاهر النص Manifest Content

إن المقصود بهذه السمة هو أن أسلوب تحليل المحتوى يهتم بدراسة المضمون الظاهر للمادة، وتحليل المعاني الواضحة التي تحملها الرموز والألفاظ التي تعبر عن المضمون من دون التعمق في دراسة نوايا الكاتب أو المؤلف أو تتبع مقاصده، أو التعسف في استخلاص الدلالات لأن ذلك يفتح المجال أمام اجتهادات القائم بعملية التحليل وتأويلاته الذاتية الأمر الذي يتعارض ومقتضيات الموضوعية والعلمية في تحليل المحتوى.

وعلى أساس هذه الرؤية وجهت الانتقادات إلى تحليل المحتوى بأن نتائجه تكون أقرب إلى السطحية بفعل المبالغة في تبسيط إجراءات التحليل وعدم التعمق فيما يسفر عنه من نتائج، أو اقتصاره على مجرد سرد الظواهر، ورأى الناقدون أن الاكتفاء بالظاهر يسبب قصوراً واضحاً في عملية التحليل، ولا يمكن من تحقيق الأهداف المخطط لها بصورة متكاملة التي قد يكون من بينها معرفة أغراض كاتب النص، والسياق أو الخلفية التي نبعت مادة الاتصال منها والموازنة بين خصائص المحتوى وخصائص المستقبلين وغيرها الأمر الذي يقتضي أن يسير التحليل بمستويين الأول وصفي يصف المحتوى الصريح أو الظاهر للمضمون والثاني استخدام المعلومات الوصفية الناجمة عن التحليل الوصفي لأغراض الوصول إلى نتائج نهائية ترتبط بالبيانات والمعلومات والمتغيرات البحثية. وتكشف عن النوايا غير الظاهرة وتساعد على التنبؤ بالاستجابات التي يستهدفها صاحب النص.

ويرى فريق آخر أن لا مسوغ لهذا النقد إذا ما نظرنا إلى تحليل المحتوى نظرة موضوعية بوصف عملية التحليل تحقق وصف المضمون الظاهر الصريح وكشف النوايا والعلاقات الخفية التي تربط المعرفة ببعضها من دون الاقتصار على جانب واحد وهذا يعني أن عملية التحليل ينبغي أن تتضمن وصف طبيعة المحتوى الصريح، وكشف النوايا الخفية له.

8. الكشف والتنقيب: discovery and Searching

من خصائص تحليل المحتوى أنه يجرى بهدف اكتشاف المعرفة والتنقيب عنها، وفحصها وتقصيها بشكل دقيق ونقدها ثم عرضها عرضاً كاملاً لتضاف إلى المعارف التي تم التوصل إليها؛ فهو أسلوب بحث يساعد على حل مشكلات معينة، وهذا يعني أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين تحليل المحتوى ومشكلة الدراسة، وأن خصائصه تتحدد في ضوء المشكلة التي يتناولها، وعلى هذا الأساس فإن تحليل المحتوى يتصل اتصالاً مباشراً بمشكلة البحث وأهدافها فقد يكون المقصود مجرد تعرف مكونات المحتوى وخصائصه وقد يكون تعرف الأسلوب الذي قدمت فيه المادة، أو الكشف عن اتجاهات صاحبها.

9. المصداقية: Credibility

من خصائص أسلوب تحليل المحتوى أنه يرتكز على منطلقات لتحقيق مصداقيته منها:

- إن المعاني التي تتضمنها مادة الاتصال هي نفسها المعاني التي يقصدها الكاتب أو صاحب النص.
- إن الوحدات التي يتكون منها المحتوى ينبغي أن تكون متوازنة إلى حدٍ ما.

الكم والكيف في تحليل المحتوى:

استخدم الباحثون تحليل المحتوى بثلاثة أساليب أشار إليها طعيمة (2002) هي:

1. البدء بالتحليل الكمي ثم الكيفي:

بموجب هذا الأسلوب يقوم الباحث بتحليل المحتوى تحليلاً كمياً فيتوصل إلى أرقام تعبر عن وصف ظواهر النص كما هي وصفاً كمياً من دون تدخل الباحث أو تفسيره للأرقام، ثم يتبع ذلك بتحليل كيفي إذ يقرأ ما بين سطور النص إذا ما أراد تفسير الظواهر على أن هذا التفسير يعبر عن انطباعاته الذاتية وعلى هذا الأساس فإن هذا الأسلوب يشتمل على عمليتين:

الأولى: تتناول الموضوع بشكل مجرد لا دخل للباحث فيه.

الثانية: تشتمل على الانطباعات الذاتية للباحث.

ويمكن القول إن هذا الأسلوب يشبه عمل المؤرخ عندما يتوخى الموضوعية فيعرض الأحداث أولاً بشكل مستقل فيسرد الأحداث ثم يلي ذلك بقسم ثانٍ تالٍ له يعرض فيه تلك الأحداث ليخرج منها باستنتاجات وتفسيرات ذاتية.

2. التحليل الكيفي من دون الكمي:

في هذا الأسلوب يقوم الباحث بتحليل المحتوى كيفياً من دون ذكر الأرقام والإحصاءات وغالباً ما يستخدم هذا الأسلوب من الكتاب والأدباء والنقاد عند قيامهم بتحليل المذكرات الشخصية، ويكثر استخدامه في الدراسات التي تتناول الصور النمطية عن الشعوب كصورة العرب في المجتمعات الغربية، وصورة العراقي في الدول العربية بعد احتلاله.

إن استخدام هذا الأسلوب يعني التحليل من دون مؤشرات تكرارية لعدد مرات ورود الظاهرة أو السمة في المحتوى. ويحتج المدافعون عن هذا الأسلوب بأن التعبير الوصفي عن الظواهر أفضل من التعبير الكمي ولا أهمية للتكرارات في بناء الاستنتاجات لاسيما أن استخدام الأسلوب الكمي يعد مستحيلاً في دراسة الأحداث التاريخية لأن التاريخ لا يعيد نفسه، وأن استخدام التحليل الكيفي يتخطى حدود رصد الواقع تكرارياً وأنه يضع المشكلة بجميع أوجهها موضع التساؤل فيكون تحليلاً نقدياً في حين أن التحليل الكمي يصف الحالة القائمة كما هي ولا يحاكمها أو يضعها موضع التساؤل زد على ذلك أنهم يرون أن استخدام التحليل الكيفي قد يكون ناجماً عن أسباب موضوعية تجعل منه أمراً ضرورياً في بعض الموضوعات التي تكون أهداف دراستها ذات طبيعة تقتضي التحليل الكيفي.

3. التحليل الكمي والكيفي في آنٍ واحد:

في هذا الأسلوب يقوم الباحث بتحليل المحتوى تحليلاً كمياً وكيفياً في آنٍ واحد

فيرصد الظـواهر أو الـسمات بالتحليـل الكمـي ويغـوص في أعمـاق هـذه الظـواهر، ويستنطقها بالتحليل الكيفي ليخرج منها برؤية عما هو كامن خلف كل ظاهرة أوسمة فالباحث في هذا الأسلوب يعرض نتائج التحليل الكمي ثـم يردفهـا في الوقـت نفـسه بتفسيره وتحليله الكيفي للأرقام التي رصدها في التحليل الكيفـي، ويحـتج الـداعون إلى إتباع هذا الأسلوب بما يأتي:

- إن التحليل الكمي يسبق التحليل الكيفـي لأن الأخـير قـد يـستعين بالكلمـة أو الجملة في بعض أقسامه وعندئذٍ فهو يقوم على التحليل الكمي.
- إن التحليل الكيفي يعتمد على وجود الظواهر في المضمون، وقد يضطر الباحث إلى حساب عدد مرات عدم الذكر كأسـاس في حـساب مـرات الـذكر وبـذلك يصعب التفريق بين نوعي التحليل الكمي والكيفي.

على أن هناك فريقاً يدعو إلى أن يبقى تحليل المحتوى كمياً مـن دون الخلـط بينـه وبين التحليل الكيفي وحجة هذا الفريـق مـا ذهـب إليـه بيرلـسون في تعريـف تحليـل المحتوى وتأكيد الطابع الكمي له (الهاشمي وعطية، 2009).

عوامل نجاح تحليل المحتوى في بلوغ أهدافه:

هناك عوامل إذا ما توافرت تسهم في تحقيق الأهداف الـتي يجـري التحليـل من أجلها وهي:

1. حياد الباحث وموضوعيته: أمـا موضـوعية الباحـث فـتعني تحـرره مـن الذاتيـة والتحيز الثقافي والادعاءات المعرفية للعلم الأمر الذي يتطلبه الثبـات في عمليـة التحليل الذي يعني الحصول علـى نتـائج ذات اتـساق عـالٍ أو معامـل ارتبـاط مرتفع في بعدين أساسين هما:
   - الاتفاق بين أكثر من محلل في تحليل المادة نفسها.
   - الاتساق الزمني الذي يعني التوصل إلى النتائج نفسها باعتماد فئات التحليل نفسها وتطبيقها على المحتوى نفسه في أوقات مختلفة.

وأما الحياد فيعني عدم تدخل الباحث والسماح لأفكاره وتصوراته المسبقة للتأثير في نتائج الدراسة بمعنى أنه يتجنب التحايل في أثناء عملية التحليل لإثبات فكرة أو تصور مسبق لديه بما لا يتفق مع الحقائق العلمية الفعلية أو الواقعة فعلاً.

2. تحديد الفئات المستخدمة في تصنيف المحتوى، وتعريفها بشكل واضح محدد غير قابل للتأويل بحيث يستطيع الآخرون تطبيقها نفسها في عملية تصنيف المحتوى نفسه، وتحقيق النتائج نفسها.

3. الاهتمام بالجوانب الإيجابية والسلبية في المحتوى موضوع التحليل لتأكيد الموضوعية وعدم الانحياز لأن توجيه الاهتمام نحو جانب من دون الآخر يؤدي إلى نتائج غير دقيقة تتسبب في قصور عملية التحليل عن تحقيق الأهداف التي يجري التحليل من أجلها.

4. تصنيف المادة موضوع التحليل تصنيفاً منهجياً يوجه المحلل ومسار التحليل بحيث لا يكون المحلل حراً في اختيار ما يريد وما ينال اهتمامه ويترك ما سواه.

5. استخدام أساليب كمية تساعد على معرفة مدى انتشار الأفكار المختلفة التي يتضمنها المحتوى لكي يكون بالإمكان مقارنتها بعينات أخرى من المادة. (مطلس، 1997).

مجالات استخدام تحليل المحتوى:

من المعروف أن أسلوب تحليل المحتوى أول ما استخدم في مجال الإعلام ولكنه لم يبقَ مقتصراً على هذا المجال إنما استخدم في مجالات عديدة أخرى ومن أبرزها المجال التربوي لاسيما عند ظهور نظرية الاتصال في المجال التربوي واعتبار العملية التعليمية عملية اتصالية أطرافها المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي ووسيلة نقله إلى المتعلم وبيئة التعلم. ويمكن تحديد أبرز استخدامات تحليل المحتوى في المجالات الآتية:

1. المجال الإعلامي: يستخدم في (حسين، 1983)

أ. وصف مضمون المادة الإعلامية من حيث الموضوع والشكل والأساليب المستخدمة في نقل المادة الإعلامية وإيصالها إلى المتلقي ويتناول وصف الاتجاهات التي ينطوي عليها المضمون وما يطرأ عليها من تغيرات وله أنواع هي:

- التحليل الزمني للمادة الإعلامية التي يقدمها مصدر واحد خلال مدة طويلة ويهدف هذا الاستخدام إلى معرفة مدى ثبات الأفكار أو تغيرها خلال المدة الطويلة.
- تحليل مواد إعلامية يقدمها مصدر واحد في مواقف مختلفة ويهدف هذا الاستخدام إلى معرفة أثر تغير الظروف والمتغيرات في خصائص الاتصال.
- تحليل مواد إعلامية يقدمها مصدر واحد إلى فئات متنوعة من الناس لغرض اكتشاف الاختلافات التي تحصل في المضمون تبعاً لاختلاف الفئات الجماهيرية المستهدفة.
- تحليل المواد الإعلامية الذي يستهدف دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر في الرسالة الواحدة، أو في مجموعة من الرسائل الإعلامية.

ب. ربط خصائص مصدر المادة الإعلامية بالمادة أو الرسالة التي يقدمها لغرض معرفة أثر اختلاف خصائص المصدر في محتوى الرسالة وسماته.

ج. المقارنة بين مضمون المادة الإعلامية وأهداف المؤسسة الإعلامية ومعاييرها.

د. المقارنة بين وسائل الإعلام ومستويات ما تقدمه حول موضوع واحد بأساليب مختلفة.

هـ- إعداد معايير للإعلام ومتابعة مدى تطبيقها في ضوء مجموعة من المعايير والمستويات القياسية التي يمكن الاحتكام إليها في عملية المقارنة بين مستوى الأداء الفعلي ومستوى الأداء المستهدف.

و- كشف الأساليب الدعائية والإقناعية في المواد الإعلامية التي تقدمها وسائل الإعلام المختلفة بما فيها الإذاعات والتلفزة والصحف والمجلات والكتب وغيرها.

ز. كشف الاختلافات بين الدول في مضامين برامجها الإعلامية على المستويات المختلفة.

ح. اكتشاف خصائص الأساليب التي تقدم بها المواد الإعلامية للمتلقين لغرض معرفة:

- السمات الفارقة بين الكتاب (مصادر المواد الإعلامية).
- اختلاف الأدباء في أنماط معالجتهم الموضوعات وأساليبهم الأدبية في عرض محتوى المادة الإعلامية.
- تغير الأساليب البلاغية بمرور الزمن.
- الزمن الذي كتبت فيه أعمال أدبية معينة ومعرفة من كتبها.

ط. قياس مدى مقروئية المواد الإعلامية المكتوبة.

ي. وصف القائمين بالعمليات الإعلامية والكتاب لغرض:

- كشف مقاصد الإعلاميين والكتاب ومؤلفي الكتب وتحديد سماتهم.
- اكتشاف النوايا الدعائية للقائمين بالاتصال.
- تحديد الحالة النفسية للقائمين بالاتصال.
- استنتاج المعلومات السياسية والعسكرية للقائمين بالاتصال.

- تعرف الهوية الفكرية والعقائدية للمؤلفين والمؤلفات مجهولة المصدر.

ك. وصف المتلقين لغرض:

- تحديد اتجاهات الجماعات واهتماماتها والقيم السائدة لديها.
- معرفة العلاقة بين سمات المتلقين والمحتوى الموجه إليهم.

ل. وصف تأثير مضمون المادة الإعلامية في المتلقين فيستخدم التحليل هنا في:

- كشف مراكز الاهتمام.
- وصف الاستجابات الاتجاهية والسلوكية للمادة الإعلامية.

2. المجال التربوي: استخدم تحليل المحتوى في:

أ. تحليل مضمون المناهج المدرسية ووصف محتواها.

ب. تحليل مضمون الكتب المدرسية ووصف محتواها، فقد استخدم في هذا المجال لأغراض عديدة منها.

- وصف المفاهيم التي ينطوي عليها المضمون ويشدد عليها.
- وصف القيم التي يتضمنها المضمون ويشدد عليها.
- وصف الاتجاهات التي يسعى إليها المضمون.
- مقارنة مضمون الكتب المدرسية بين دولة وأخرى أو بين حقبة زمنية وأخرى لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف.
- دراسة نمو التعليم وتطوره.
- بناء معايير وتحديد مستويات لمحتوى المواد التعليمية.
- تحديد مدى التزام المؤسسات التعليمية بمعايير المحتوى التعليمي.
- تقويم محتوى التعليم.
- تقويم الشكل الذي يقدم به محتوى التعليم للمتعلم.

- وصف القائمين بعمليات التعليم وكشف خصائصهم.
- تحديد الحالات النفسية للأفراد والجماعات.
- وصف المستهدفين المتلقين للمواد التعليمية.
- وصف تأثير المضمون التعليمي في المتعلمين.
- قياس مقروئية الكتب المدرسية.

وغير ذلك من الاستخدامات في المجال التربوي.

3. في مجال اللغة والأدب:

من المجالات التي استخدم فيها تحليل المضمون كتب الأدب واللغة والبلاغة والخطابة لأغراض بنيوية أو مفاهيمية أو أسلوبية وبلاغية واكتشاف نقاط القوة والضعف في الكتب أو المقالات الأدبية.

4. في مجال دراسة سمات الأمم والشخصيات الوطنية والرموز القيادية والدينية وقياس الانتماء الوطني.

الفصل الثامن

إجراءات تحليل المحتوى

الفصل الثامن

إجراءات تحليل المحتوى

تمهيد:

مرّ القول إن تحليل المحتوى أسلوب بحثي يندرج تحت المنهج الوصفي وهو أسلوب من أساليب الدراسات الوصفية لذلك فإن إجراءاته لا تختلف عن إجراءات منهج البحث الوصفي بشكل خاص وخطوات البحث العلمي بشكل عام التي مرّ الحديث عنها إلا في مسألتين هما:

- مشكلته، أو الموضوع الذي يبحث فيه. إن طبيعة الموضوع الذي يبحث بأسلوب تحليل المحتوى تختلف بعض الشيء عن طبيعة الموضوعات التي تتناولها أساليب البحث الأخرى لأنه يبحث في مضمون مادة الاتصال سواءً أكانت مادة ذات طبيعة تربوية تعليمية أم ذات طبيعة إعلامية وأنه يهتم بمسح مضمون هذه المادة لمعرفة خصائصها ومكوناتها واتجاهاتها أو مقارنة ذلك المحتوى بآخر ينتمي إلى مصدر آخر أو لبيئة أخرى، أو حقبة زمنية أخرى، أو لأغراض تحليل المحتوى في ضوء معايير معينة أو تحديد خصائص الشكل الذي تقدم به للمتلقي.
- أداته: قد يختلف تحليل المحتوى عن أساليب البحث الأخرى في أداته ومحتوياتها ومتطلباتها فهو يعتمد استمارة تحليل يتم بناؤها في ضوء أهداف التحليل ومعطيات المادة من حيث عناصرها وخصائصها المستهدفة بالدراسة أو الشكل الذي تقدم به للمتلقي فالأداة تشتمل على فئات التحليل والوحدات التي يمكن أن تندرج تحت الفئات وسيأتي الحديث عن هذه الفئات والوحدات.

وبناء على ما تقدم فإن خطوات تحليل المحتوى تلتقي مع خطوات البحث العلمي في الكثير من المراحل وتختلف عنها في إجراءات التحليل وأداته ويمكن تحديد خطوات تحليل المحتوى بالآتي:

أولاً: الشعور بمشكلة البحث

إن أول خطوة يبدأ بها تحليل المحتوى كما الحال في خطوات البحث العلمي هو الشعور بوجود مشكلة تتحدى الباحث وتستفزه لينشط في البحث فيها والسعي إلى إيجاد حل لها.

والمشكلة هي موضوع البحث، وموضوع البحث في تحليل المحتوى قد يكون:

- محتوى كتاب أو كتب. أو جزءاً من كتاب، أو أجزاء من كتب.
- صحيفة أو صحف، أو مقالة أو مقالات في صحيفة أو صحف.
- برنامجاً إذاعياً أو تلفازياً، أو جزءاً من برنامج.
- ديواناً شعرياً أو قصيدة في ديوان.
- نشرة أو نشرات إخبارية.

أو غير ذلك من المواد المكتوبة أو المسموعة أو المرئية التي يراد نقل محتواها إلى فئة أو فئات من الناس.

ولكن يشترط في هذه المشكلة ما يأتي:

أ. أن تكون ذات أهمية ويكون البحث فيها ذا جدوى.

ب. أن تكون قابلة للبحث في إطار الظروف والإمكانيات المتاحة للباحث.

ج. أن تقع ضمن مجال اختصاص الباحث واهتماماته وأن يكون الباحث قادراً على التصدي لها والبحث فيها.

د. أن يكون الباحث راغباً في البحث فيها مدركاً أبعادها.

هـ. أن يكون لدى الباحث ما يكفي من الوقت للبحث فيها.

ومن المشكلات التي قد تستثير الباحث وتحفزه للبحث على سبيل المثال.

- تحديد القيم السائدة في قصص الأطفال.
- تحديد اتجاهات الإعلام في العراق بعد احتلاله.
- تقويم كتب القراءة المقررة لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء أهدافها.
- تحديد المفاهيم العلمية في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في العراق.
- اتجاهات المقالات الافتتاحية للصحف الأردنية خلال العدوان على غزة.

وغير ذلك من المشكلات التي تتصل بمضامين مواد الاتصال الإعلامية أو التعليمية التي يمكن أن تستثير شعور الباحث، ويكون البحث فيها ذا جدوى في المجال الاجتماعي أو التربوي أو السياسي أو الاقتصادي أو الثقافي أو غيرها.

ثانياً: صياغة المشكلة

إن البحث في أية مشكلة يقتضي تحديدها تحديداً دقيقاً واضحاً لا لبس فيه ولا يقبل الاجتهاد والتأويل وإن تحديد المشكلة يعني إدراك الباحث جميع أبعادها ومعرفته حدودها الأمر الذي يتطلب أن يصوغ الباحث مشكلة بحثه ويحددها بطريقة توجه مسار التحليل، وعلى أساس هذه الصياغة تحدد أهداف التحليل وفئاته ووحداته وأداته.

فلو افترضنا أن الباحث اهتم بتحليل كتاب المطالعة المقرر للصف الثاني المتوسط في العراق فإن هذا يعني أن مشكلة بحثه هي الكتاب المذكور لكن هذه المشكلة تحتاج إلى تحديد يشتمل على الغرض من التحليل وحدود الكتاب المتعلقة بالصف والطبعة والسنة كأن تكون:

القيم السائدة في كتاب المطالعة المقرر لطلبة الصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق للسنة 2009 الطبعة الثالثة.

ومثل ذلك:

تقويم كتاب التربية الإسلامية المقرر لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن لسنة 2009م في ضوء أهداف تعليم التربية الإسلامية.

وصياغة المشكلة في تحليل المحتوى كصياغتها في البحث العلمي قد تكون صياغة تقريرية كما ورد في المثالين السابقين وقد تكون صياغة استفهامية أي تصاغ في صورة سؤال أو أسئلة يريد الباحث الإجابة عنها عن طريق تحليل محتوى المادة موضوع التحليل مثل:

- ما هي القيم السائدة في كتاب المطالعة المقرر لطلبة الصف الثاني المتوسط في جمهورية العراق للسنة 2009 الطبعة الثالثة؟
- ما السمات الشخصية للمتني في ضوء ما جاء في شعره؟
- ما المفاهيم السائدة في كتاب العلوم المقرر لطلبة الصف الأول المتوسط في العراق.؟
- ما مدى استجابة محتوى كتاب التربية الإسلامية المقرر لطلبة الخامس الأساسي لمعايير الجودة؟.

وهكذا على أن تكون الأسئلة واضحة المقاصد محددة المفاهيم مصوغة بطريقة توحي بمنهج البحث اللازم للإجابة والخطوات التي يتبعها الباحث من أجل تحقيق هدف البحث، والمهم في تحديد المشكلة أن تتضح فيه أبعاد البحث والمتغيرات ذات الصلة بالمحتوى المبحوث كالعنوان والمصدر والسنة والسمة أو السمات المراد مسحها وتحديد خصائصها، وخلاصة القول في تحديد مشكلة البحث أن يشتمل التحديد على الحدود المكانية والزمانية ومجتمع البحث ومتغيراته.

ثالثاً: تحديد أهداف البحث

لكي يتحدد مسار البحث لابد للباحث أن يسأل نفسه: ما الذي أريد تحقيقه من البحث في هذا الموضوع؟ وفي ضوء إجابته عن هذا السؤال يصوغ أهداف بحثه التي يسعى إلى تحقيقها ويسخر عملية التحليل وأدواته لأغراض الوصول إليها، ويشترط في هذه الأهداف أن تكون:

- ذات صلة وثيقة بموضوع البحث وطبيعة المحتوى المقصود بالتحليل.
- قابلة للتحقق ويمكن الوصول إليها.
- مصوغة بعبارات أو جمل واضحة محددة بدقة.
- قابلة للملاحظة والقياس.

فلو افترضنا أن موضوع الدراسة هو:

الاتجاهات السائدة في قصص الأطفال التي تعبر عنها أفلام كارتون في التلفزيون الأردني، فإن هدف الدراسة يصاغ على النحو الآتي:

تهدف الدراسة إلى معرفة الاتجاهات السائدة في قصص الأطفال التي يعرضها التلفزيون الأردني في أفلام كارتون.

وإذا كانت الدراسة تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي يمكن أن يصاغ الهدف على النحو الآتي:

تهدف الدراسة إلى معرفة المفاهيم والحقائق والتعميمات والآراء والاتجاهات التي يتضمنها كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، وقد تكون الصياغة كالآتي:

الغرض من الدراسة معرفة مضمون كتاب التربية الإسلامية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المفاهيم التي يتضمنها كتاب التربية الإسلامية ؟
- ما الحقائق والآراء التي يتضمنها الكتاب المذكور؟
- ما الاتجاهات التي يتضمنها الكتاب المذكور ؟
- ما التعميمات التي يشتمل عليها محتوى الكتاب نفسه؟

وهكذا.

رابعاً: فرض الفروض

الفرض هو حل أو تعميم مبدئي يطرحه الباحث يكون موضع اختبار لإثبات صحته أو عدم صحته ويفترض أن يصاغ الفرض صياغة واضحة محددة في ضوء متطلبات أهداف البحث على أن الباحث ينبغي أن يستند في صياغة فروضه وتحديدها إلى دراسة استطلاعية حول مشكلة البحث والظواهر التي يسعى إلى مسحها وتشخيصها فضلاً عن التحديد الدقيق لمشكلة البحث كما ذكرنا وجمع المعلومات حولها ليكون قادراً على اقتراح حل أو حلول مبدئية أو مقترحة للمشكلة.

ويمكن للباحث تقديم أكثر من فرض أو حل مقترح لأغراض توجيه مسار البحث وخطواته، لأن إجراءات البحث التالية تتأسس على فرضيات البحث، وتحديد الفرضيات يعين الباحث على اختيار طرائق التحليل والأدوات الملائمة واستبعاد ما هو غير ملائم وبذلك يتجنب الهدر في المال والجهد والوقت. وكما هو الحال في مناهج البحث العلمي فإن الفرضيات في تحليل المحتوى قد تكون فرضيات إثبات مثل:

- يراعي كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية ومستوياتها بشكل متوازن.

وقد تكون فرضيات نفي مثل:

- لا يراعي كتاب العلوم المقرر لطلبة الصف الخامس الابتدائي في العراق معايير التصميم المطلوبة.

والشكل الأخير يعد الأكثر شيوعاً في صياغة الفرضيات لأن صياغة الإثبات قد تجعل الباحث ينحاز لإثبات صحة فرضيته.

خامساً: إجراءات التحليل

بعد تحديد مشكلة البحث وأهداف البحث وفروضه ينتقل الباحث إلى إجراءات أسلوب تحليل المحتوى إذا ما وجده الأسلوب الأفضل للبحث في مشكلته وتحقيق أهدافه وتنطوي هذه الإجراءات على ما يأتي:

1. تحديد مجتمع البحث:

مجتمع البحث في تحليل المحتوى كما ذكرنا قد يكون كتاباً واحداً أو أكثر من كتاب أو قد يكون جزءاً من كتاب أو أجزاء من كتب وقد يكون صحيفة أو صحفاً أو أجزاء منها، أو ديواناً شعرياً أو قصيدة.

والمهم هنا أن يحدد الباحث بوضوح مجتمع بحثه الذي سيسحب منه عينة البحث كما في الأمثلة الآتية:

- مجتمع البحث: كتب التربية الإسلامية المقررة للصف الخامس الأساسي في كل من الأردن والعراق والسعودية ومصر، والجزائر.
- مجتمع البحث: كتاب التربية الإسلامية لطلبة السادس الأساسي في الأردن الطبعة المعدلة لسنة 1996م.
- مجتمع البحث: افتتاحية جريدة الدستور الأردنية لشهر سبتمبر 2009م.

- مجتمع البحث: كتاب المطالعة والنصوص لطلبة الصف الأول المتوسط في جمهورية العراق الطبعة الخامسة 2004م.

وبعد تحديد المجتمع يعرض الباحث وصفاً لهذا المجتمع يتضمن بيان عدد صفحاته أو وحداته ومدى تجانسها أو اختلافها ليؤسس على هذا الوصف اختيار عينة ممثلة لهذا المجتمع.

2. اختيار العينة:

يلجأ الباحثون إلى اختيار عينة من مجتمع البحث عندما يكون تناول المجتمع كاملاً أمراً صعباً أو مستحيلاً لذلك يختارون عينة ممثلة للمجتمع ويجرون عليها عمليات البحث ثم يعممون نتائجها على المجتمع الذي سحبت منه. غير أن مصداقية تعميم نتائج العينة على المجتمع تتوقف على درجة تمثيل العينة للمجتمع وكونها تحمل جميع خصائصه وسماته المبحوث عنها، وعلى هذا الأساس فإن اختيار عينة البحث يعد من الإجراءات المهمة في البحوث العلمية ومنها تحليل المحتوى لما يترتب عليه من نتائج، لذلك يشترط في عينة البحث:

- أن تكون ممثلة تمثيلاً كافياً لمجتمع البحث ومتغيراته.
- أن تكون ملائمة لطبيعة المشكلة وأهدافها.
- أن تراعي مستوى التجانس والاختلاف بين مفردات المجتمع بحيث تكون جميع مفردات المحتوى ممثلة في العينة المسحوبة لأغراض التحليل.
- أن يكون حجمها ملائماً لمتطلبات أهداف البحث وطبيعة المجتمع ومكوناته ويزداد إذا ما كان المجتمع غير متجانس.

لذلك على الباحث أن يدرك أن نتائج بحثه لا قيمة لها إنْ لم تكن عينة البحث

ممثلة تمثيلاً جيداً للمجتمع الذي سحبت منه وعلى الباحث أن يراعي في اختيار العينة لأغراض التحليل أكثر من مستوى ويحرص على أن تكون ممثلة في العينة التي يختارها ومن هذه المستويات.

- مستوى المصادر وماهيتها: كتاب، أو مجلة، أو جريدة، او فيلم، أو برامج إذاعية، أو تلفازية.
- مستوى التواريخ والطبعات للكتب أو المجلات أو البرامج إذ يجب أن تكون هذه التواريخ ممثلة في العينة المسحوبة.
- مستوى المضمون وطبيعته وصلته بالمشكلة.
- مستوى الشكل الذي يقدم به المضمون.

على أن هناك أكثر من نوع من العينات ولكل منها خصائص وإجراءات سحب، واختيار أحدها يتوقف على نوع المجتمع وطبيعته ومدى تجانسه وحجمه فهناك:

- العينة العشوائية البسيطة.
- العينة العشوائية المنتظمة.
- العينة الطبقية.
- العينة العنقودية (متعددة المراحل).
- والعينات غير الاحتمالية كالقصدية والعارضة، وعينة الحصص. للباحث أن يختار منها ما يلائم طبيعة بحثه، ومجتمع البحث وأهداف بحثه.

3. تحديد فئات التحليل:

إن المقصود بفئات التحليل مجموعة العناصر التي تستخدم في تصنيف المضمون

ووصفه وتحدد على أساس نوع المضمون ومحتواه وأهدافه وتستخدم لتسهيل عملية التحليل بوضع صفات المحتوى فيها وتصنيفه على أساسها فعلى سبيل المثال إذا كان التحليل بنائياً فإن فئات التحليل التي يسعى الباحث إلى قياس مستوى انتشارها في المحتوى هي:

- فئة المفاهيم.
- فئة الحقائق.
- فئة المبادئ.
- فئة التعميمات.
- فئة الاتجاهات.
- فئة القيم.

وهكذا بحيث يتم توزيع مكونات المحتوى في ضوء وحدات التحليل التي سيرد الحديث عنها بين هذه الفئات.

ويعد تحديد فئات التحليل من العوامل الرئيسة التي يقوم عليها نجاح عملية تحليل المحتوى لما يترتب عليها من نتائج الأمر الذي يوجب على الباحث أن يوليها عناية كبيرة لاسيما أن بحوث تحليل المحتوى لا تعرف وجود فئات نمطية جاهزة للاستخدام في كل بحث، إنما تخضع الفئات وتحديدها لطبيعة البحث وأهدافه ومتطلباته ونوع التحليل وطبيعة الموضوع الذي يجري تحليله وحجمه والشكل الذي يقدم به للمتلقي وعلى العموم يشترط في فئات التحليل ما يأتي:

- أن تغطي جميع جوانب الموضوع الذي يراد تحليله، وأن تكون شاملة لما يراد تغطيته.
- أن يتم تحديدها بدقة ووضوح.

- أن تكون هناك حدود واضحة فاصلة لكل فئة تفصلها وتميزها عن الفئات الأخرى كي لا يكون هناك تداخل بين الفئات يوهم القائم بعملية التحليل فيؤدي إلى وقوع في أخطاء عند توزيع وحدات التحليل بين هذه الفئات.
- أن تبتعد قدر الإمكان عن العموميات والسماح بتداخل العناصر.
- أن يكون هناك مجال لدرج ظواهر جديدة لا تصلح فئات التحليل المحددة لأن تندرج هذه الظواهر تحتها مثل: فئة (أخرى).
- أن يضع الباحث تعريفاً إجرائياً لكل فئة لضمان أمن اللبس.

وقد أشار بيرلسون إلى أن فئات التحليل يمكن أن تصنف في نوعين هما:

فئات الموضوع (ماذا قيل):

وهي الفئات التي تتصل بالمضمون وما يشتمل عليه من كلمات وأفكار، ومعان واتجاهات وقيم وسمات أي ما قيل في محتوى مادة الاتصال ويضم هذا النوع الفئات الفرعية الآتية:

أ. فئة الموضوع: وهي الفئة الأكثر استخداماً في دراسات تحليل المحتوى، بموجبها تعد مادة الاتصال كلها موضوعاً واحداً رئيساً ثم يتم تقسيم محتواه إلى موضوعات فرعية ثم تقسم هذه الموضوعات إلى فئات أصغر وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار موضوع الكتاب أو المقال، أو الفيلم موضوعاً رئيساً ثم يقسم على موضوعات أو أجزاء صغيرة تمثل الفئات الفرعية فلو افترضنا الموضوع الرئيس هو كتاب الأدب لطلبة الصف الرابع الثانوي فيمكن تقسيمه على عصور ويقسم الأدب في كل عصر إلى فنون، وكل فن إلى أغراض وهكذا.

ب. فئة الاتجاه: وهي الفئة التي تتصل بالتأييد أو الرفض أو الحياد التي يندرج تحتها ما يعبر عن موقف صاحب مادة الاتصال أو مؤلف الكتاب تجاه بعض القضايا

أو الموضوعات التي يتضمنها المضمون من حيث الرفض، أو التأييد أو الحياد فعلى سبيل المثال:

ازرع جميلاً ولو في غير موضعه فلن يضيع جميلٌ أينما زرعا

فيه بناء لاتجاه إيجابي نحو فعل الخير

- اتق شر من أحسنت إليه.

فيه اتجاه سلبي نحو الإحسان إلى أي كان من دون تقييم.

وعلى هذا الأساس فإن فئات الاتجاه قد تكون:

- الموافقة، الرفض، أو موافق غير موافق.

- إيجابي/ سلبي

- مؤيد / معارض.

- مع / ضد.

وهكذا

أو:

- موافق جداً، موافق، غير موافق.

- مؤيد جداً، مؤيد، معارض جداً، معارض، وهكذا بحسب قوة الاتجاه.

ج. فئة المستويات أو المعايير: ويطلق عليها فئة الأسس استناداً إلى الأساس الذي تم بمقتضاه تصنيف المحتوى إذ تصنف طبيعة التأييد أو المعارضة بالتعرض إلى أسس التقييم التي اتبعت لتحديد اتجاه المضمون وتقسم فئة المستويات على نوعين هما:

- القوة والضعف: تتمثل مستويات القوة بالأمـان والكفايـة، والقـوة والخـير والاحترام، وعكسها مسويات الضعف.
- الأخلاقية وضدها: تتمثل مستويات الأخلاقية بالحق والاعـتراف بالجميـل والبطولة والولاء، وضدها مستويات عكس هذه المعاني.

وبموجب هذه الفئات فإن الباحث مطالـب بالإجابـة عـن سـبب التأييـد للمحتوى وما إذا كان التأييد ناجماً عن قوة المحتوى المتمثلة في الأمانة والدقـة في نقله أو كفاية في العرض، أو كان ناجماً عمـا يتـضمن مـن أخلاقيـات مرغـوب فيها، وقد أطلق على هـذه الفئـة فئـة المستويات لأنهـا تقتـضي وضـع معـايير يعتمدها الباحـث في تصنيف اتجاه محتـوى المـادة موضـوع التحليـل كـأن يـضع أرقاماً يعبر بها عن وزن التأييد أو الرفض، وفي ضوئها يتمكن من وصف درجة السلبية أو الإيجابية في ضوء الأوزان التي يحددها، وقد تتدرج هـذه الأوزان مـن صفر إلى ثلاثة أو يعطى الوزن(3) للاتجاه الإيجابي والـوزن (4) للاتجـاه المحايـد والوزن (1) للاتجاه السلبي، والوزن (صفر) للعبارة الوصفية فقط.

د. فئة القيم: تندرج تحت هذه الفئة المبـادئ والمعـايير الـتي تعـارف عليهـا المجتمـع وعدّها أساساً للتمييز بين ما مرغوب فيه، وما مرغوب عنه من الـسلوك لـذلك فإن فئة القيم ذات صلة وثيقة بفئة المستويات الـتي مـر ذكرهـا، ويطلـق عليهـا أحياناً فئة الاحتياجات لأنها تتضمن ما يريده الجمهور أو المجتمع ويتطلـع إليـه، وقد تكون القيم خاصة بالأفراد، أو الجماعات، وتمثل أهدافاً ومعايير لابـد مـن توافرهـا في المجتمـع ويمكـن أن تكـون في أكثـر مـن مجـال كالمجـال الاجتمـاعي والسياسي والاقتصادي ومنها ما هو إيجابي كـالكرم والـشجاعة، والإخـلاص، والأمانـة، وحـب الخـير، والإحـسان ومنهـا مـا هـو سـلبي كـالجبن، والبخـل، والتكاسل، والكذب، والخيانة، واحتقار الناس، والسرقة، والعدوانية وغيرها.

وهناك من أطلق على هذه الفئة فئة الأهداف باعتبار الأهداف تعبر عن قيم الإنسان وأن لكل مادة أهدافاً ترتبط بالقيم التي يؤمن بها المؤلف ويسعى إلى نشرها وإيصالها للمتلقين.

هـ. فئة الأساليب المتبعة (Methoods): يندرج تحت هذه الفئة الطرائق والوسائل والإجراءات والأساليب التي اتبعها المرسل أو صاحب النص في عرض المحتوى لغرض تحقيق الأهداف التي يسعى إليها. وعلى هذا الأساس يمكن القول إذا كانت فئة المعايير أو الأسس تتعلق بالأهداف والقيم التي يتضمنها المحتوى فإن فئة الأساليب تتعلق بطرائق تحقيق تلك الأهداف لأن المرسلين أو المؤلفين لهم أساليب كثيرة تختلف بين الأفراد لأغراض تحقيق الأهداف التي يسعون إليها لذلك على الباحث تحديد الفئات التي تكشف أساليب الناس أفراداً وجماعات في تحقيق أهدافهم، وعليه أن يميز بين الأسلوب العلمي وغير العلمي في عرض المحتوى فالأسلوب العلمي يقوم على الإقناع ومن سماته:

- الاستشهاد بالوقائع والأحداث لتدعيم الفكرة التي يريد تسويقها للمتلقي.
- تقديم الحجج والبراهين التي تؤكد صحة ما يطرحه.
- تأسيس النتائج التي يتوصل إليها على المقدمات التي انطلق منها.
- التسلسل المنطقي في عرض المحتوى.
- تدعيم العرض بأمثلة من الواقع لأغراض التوضيح وخلق القناعات.
- استناده فيما يطرح إلى الحقائق والأرقام.
- ذكر الإيجابيات والسلبيات بشكل موضوعي.

أما الأسلوب غير العلمي فيتسم بالآتي:

- التعميم من دون الاستناد إلى أسس علمية.

- التحيز وعدم الموضوعية في طرح الأفكار.
- الافتقار إلى الدقة في اقتباس المعلومات من المصادر.
- عدم الدقة في الصياغة.
- اللجوء إلى أساليب التضليل من أجل تحقيق الإقناع.
- استغلال عواطف القارئ.
- استغلال الدين استغلالاً بعيداً عن جوهره.
- طرح قيم غير مرغوب فيها.

و. فئة السمات (Traits) ويطلق عليها أحياناً فئة القدرات (Abilities) أو الحالات الذاتية ويندرج تحتها ما يتصل بالخصائص الشخصية، أو صفات الأشخاص وبعض السمات النفسية لذلك فإن هذه الفئات تصف السمات أو الصفات الشخصية، وقد تستخدم هذه الفئة لوضع سمات المؤسسات، أو السياسات أو السمات التي تتعلق بالجماعات فعلى سبيل المثال إن هذه الفئات تستخدم في:

- تحليل الأعمال القصصية التي تدور حول شخصيات لها سمات خاصة بقصد معرفة هذه السمات وكذلك تحليل الأفلام والمسلسلات التلفزيونية والإذاعية للغرض نفسه ومن السمات التي تتصل بالأشخاص: الجنس، والسن، والحالة الزوجية، والمستوى الاجتماعي، والذكاء، والدين، والجنسية.
   - تحليل سمات الجماعات: مثل الجماعات المتصارعة أو المتعارضة، والجماعات الأولية أو الثانوية.
   - تحليل سمات المؤسسات، كالإنتاجية، والخدمية، والثقافية والخاصة والعامة.

وقد تتفرع فئة السمات الشخصية إلى فئات فرعية مثل:

- سمة العمر: أقل من (5) سنوات، / من (6) إلى (10) سنوات/ من (11) إلى (15) سنة وهكذا.
- سمة التعليم: ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي، وهكذا.
- سمة المستوى الاقتصادي: عال جداً، جيد، متوسط، دون المتوسط، ضعيف، ضعيف جداً.

ومن السمات الشخصية ما هو إيجابي مثل: صادق، ذكي، متوازن، نشط، كريم، حريص.

ومنها ما هو سلبي مثل: انفعالي، غير منظم، بخيل، جبان، انطوائي، خامل.

ز. فئة المراجع (Authority) ويطلق عليها فئة المصادر أيضاً ويندرج تحتها المراجع أو الأشخاص أو الجهات التي تنسب إليها العبارات الواردة في المضمون (مصادر المعلومة) لذلك فإن هذه الفئة تكشف عن مصدر المعلومة التي ترد في المحتوى موضوع التحليل، وقد تكون هذه المصادر أشخاصاً، أو كتباً، أو دواوين شعر أو أحاديث نبوية، أو أقوال عظماء، أو القرآن الكريم، أو محطة إذاعية أو قناة تلفزيونية أو موقعاً على شبكة الإنترنت، أو أفلاماً أو وثائق تاريخية وغير ذلك.

ح. فئة الممثل أو الفاعل (Actor): يندرج تحت هذه الفئة الأشخاص أو الجماعات التي تحرك الأحداث ويكون بيدها زمام المبادرة في صياغة تلك الأحداث موضوع التحليل لذلك فإن هذه الفئة تستخدم عندما يريد الباحث دراسة شخص أو أشخاص أو جماعة تحتل مراكز قيادية في تحريك الأحداث بقصد تعرف الشخصيات الفاعلة التي يشدد عليها المحتوى أو المؤلف. (حسين 1983)

ط. فئة الأصل (Origin): ويطلق عليها فئة المعلومة ويندرج تحتها المكان أو المنشأ الذي صدرت منه المعلومة أي أنها تشير إلى المكان الذي نشأت فيه المعلومة وجاءت منه وعلى هذا الأساس فإن هذه الفئة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفئة المراجع أو المصدر لأن المصدر لابد له من أن يرتبط بالمكان؛ لذا هناك من يستغني بفئة المصدر عن فئة المكان.

إن الغرض من استخدام هذه الفئة في التحليل هو معرفة من أين جاءت المعلومة ومكان منشئها لإعانة الباحث على معرفة اتجاهات مادة الاتصال عن طريق معرفة ما يسود المنشأ من آراء ومواقف وقيم فعلى سبيل المثال إذا ما أراد الباحث تحليل مضمون إعلامي فإنه إذا ما عرف أن منشأ هذا المضمون هو أمريكا فإنه يستطيع أن يستدل على اتجاهات هذا المضمون بحكم معرفته مواقف الأمريكيين وآراءهم في الموضوع الذي يدور حوله المضمون الإعلامي.

د. فئة الجمهور المستهدف (Target) تتصل هذه الفئة بالمخاطبين الذين توجه إليهم مادة الاتصال موضوع التحليل، بمعنى أن هذه الفئة يندرج فيها الجمهور الذي وجهت إليه المادة أو المحتوى، والهدف من استخدامها في التحليل هو تعرف هذا الجمهور وما إذا كان جمهوراً عاماً أم خاصاً، وتعرف ملامحه عن طريق المؤشرات التي يتضمنها المحتوى للاستدلال بها على الجمهور المخاطب بالمادة وعلى هذا الأساس يمكن القول إن استخدام هذه الفئة يمكن الباحث من معرفة ما إذا كان المرسل أو صاحب النص يستهدف جمهوراً معيناً أم عامة الجمهور، ومعرفة سمات وخصائص الجمهور المستهدف عن طريق الاستدلال بالمؤشرات التي يتضمنها المحتوى كما ذكرنا.

فعلى سبيل المثال قد يقوم الباحث بتحليل قصة تاريخية أو بوليسية بقصد معرفة الفئة المستهدفة بهذه القصة من حيث العمر، أو الجنس، أو الثقافة.

فئات شكل المضمون (كيف قيل):

النوع الثاني من فئات التحليل هو فئات الشكل الذي يقدم به المضمون إلى المتلقي ويطلق عليها فئات: (كيف قيل). ويتصل بهذه الفئات شكل المادة أو نمط الاتصال؛ فهي تشير إلى الشكل الذي صيغت به المادة وتم به إيصالها إلى المتلقي ويندرج تحت هذا النوع فئات فرعية يمكن إيجازها بالآتي:

أ. فئة شكل المادة Type تستخدم هذه الفئة لمعرفة الشكل الذي تقدم به المادة والتمييز بين الأشكال، أو الأنماط التي يستخدمها المرسلون أو المؤلفون في توصيل المضمون إلى الآخرين فقد تقدم المادة في كتاب ، أو مجلة، أو برنامج إذاعي، أو تلفزيوني، أو صحيفة، أو قصة أو غير ذلك، وقد تندرج تحت هذه الفئة فئات فرعية إذ يمكن أن يقوم الباحث بتصنيف المادة الإعلامية إلى:

- أخبار وتحقيقات.
- مقالات.
- قصص.
- إعلانات.

وغير ذلك من الفئات التي يمكن أن تندرج تحت فئة الشكل لأن المادة قد تقدم بأشكال مختلفة ولكل شكل خصائص وميزات، وفئة مستهدفة يلائمها أكثر من غيره فإذا أريد تقديم مضمون معين إلى الأطفال فإن الشكل الملائم قد يكون فيلم كارتون وإذا أريد إيصال المضمون إلى كل عائلة فقد يكون البرنامج التلفزيوني الشكل الأفضل وهكذا.

ب. فئة شكل العبارة Form of Statement: هي الفئة الخاصة بالقواعد والصيغ اللغوية والأسلوبية التي تم اتباعها في صياغة المادة المقدمة إلى المتلقي؛ فهي تشير

إلى نوع العبارات المستخدمة في نقل المضمون ومكوناتها البنائية وتستخدم لمعرفة ما إذا كانت العبارات بسيطة أم مركبة ومستوى تعبيرها عن الحقائق والتعريفات والتفصيلات التي تقدمها؛ لذلك يكثر استخدام هذه الفئة في التحليل اللغوي أو البنائي بقصد معرفة المفردات الأكثر شيوعاً في النص، ومعرفة أشياء أخرى ذات صلة بالبنية اللغوية للنص، والمفردات التي ينطوي عليها، وتستخدم إذا ما أراد الباحث معرفة الحقائق التي يتضمنها النص وما إذا كانت حقائق مؤكدة أم غير مؤكدة، أو عندما يريد تصنيف المحتوى إلى حقائق وآراء. (الهاشمي، وعطية، 2009).

ونظراً إلى أن التحليل على أساس هذه الفئة يتطلب دقة عالية فإن البعض يرون أن يتم التحليل في هذه الحالة بتجزئة المضمون إلى جمل وتحليل كل جملة إلى مكوناتها.

ج. فئة الشدة Intensity: تشير هذه الفئة إلى عاطفية الاتجاه ودرجة الإثارة التي تتضمنها مادة الاتصال لذلك يطلق عليها فئة شدة الاتجاه لأن ما يندرج فيها هو عناصر القوة والإثارة التي تمت بها معالجة المضمون.

وتستخدم هذه الفئة في تحليل المحتوى إذا ما أراد الباحث دراسة الشدّة النسبية للإثارة في المحتوى الذي يقوم بتحليله على اعتبار أن المكون العاطفي في النص له أثر كبير في المتلقي لذلك يعد من الفئات المهمة في عملية التأثير في الجمهور المستهدف.

ومن الجدير بالذكر أن استخدام هذا النوع من فئات الشكل يتطلب أن يقوم المحلل بإعداد قائمة بالمصطلحات العاطفية التي تحتوي على قدر كبير من الإثارة في النص ودراسة تكراراتها في النص لتحديد مستوى شدة استخدام هذه المصطلحات في ضوء نسبة تكرار كل منها في ذلك النص.

و. فئة اللغة المستخدمة: تشير هذه الفئة إلى مستوى اللغة المستخدمة وتستخدم لمعرفة ما إذا كانت اللغة فصحى، أم فصيحة مبسطة، أم عامية على اعتبار أن نوع اللغة المستخدمة في نقل المضمون إلى المتلقي يؤثر تأثيراً كبيراً في النتائج التي يراد الوصول إليها.

هـ. فئة الوسيلة Device: تشير هذه الفئة إلى الوسائل المدعمة والطريقة التي عرضت بها المادة لذلك فهي تستخدم إذا ما أراد الباحث تصنيف المادة تبعاً للطريقة التي تقدم بها، ومعرفة ما إذا كانت مدعمة بالمراجع والأسانيد والمصادر التي يمكن الرجوع إليها أم أن ما دعمت به مجرد آراء شخصية، ومصادر يصعب الرجوع إليها، أو آراء مزيفة تشوه الحقائق. (طعيمة، 1917).

و. فئة المساحة والزمن المخصص للمادة: تستخدم فئة المساحة إذا ما كانت المادة مكتوبة لغرض معرفة حجم المحتوى المقدم عن طريق المساحة التي يحتلها باعتبار أن المساحة تعتبر مؤشراً على أهمية المادة وتستخدم فئة الزمن إذا ما كانت المادة مسموعة أو مرئية كما هو الحال في تحليل البرامج الإذاعية أو التلفزيونية أو الأفلام السينمائية، المهم أن هذه الفئة تشير إلى حجم المادة عندما تكون مكتوبة والوقت المخصص لبثها عندما تكون مقدمة عن طريق الإذاعة أو التلفزيون أو السينما.

ز. فئة الموقع الذي تحتله المادة أو الوقت الذي تقدم به. تشير هذه الفئة إلى المكان الذي تحتله المادة أو النص أو الوقت الذي يقدم به للمتلقين على اعتبار أن المكان والوقت يعتبران مؤشرين على أهمية المادة فعلى سبيل المثال عندما يكون موقع المادة في الصفحات الأولى من الصحف فإن هذا يعني أنها مهمة وأنها تحظى باهتمام أكبر من المتلقين، والحال نفسه مع صفحات الغلاف من المجلات، وعندما يكون البث الإذاعي في ساعات معينة من اليوم فإن ذلك يمكن اعتباره

مؤشراً على أهمية هذا الموضوع وكذلك البث التلفزيوني؛ لذلك فإن هذه الفئة غالباً ما تستخدم في تحليل الصحف والبرامج الإذاعية والتلفزيونية لغرض معرفة الأهمية النسبية للموضوعات التي تقدم فيها.

ح. فئة تكرار المضمون: تشير هذه الفئة إلى تكرار المضمون ويقوم استخدامها في التحليل على أساس إمكانية استخدام تكرار المضمون مؤشراً على أهميته. وتستخدم هذه الفئة لمعرفة تكرار المضمون وإعادة نشره بالطريقة نفسها أو بطرق أخرى على اعتبار أن تكرار المضمون دليل على أهميته وسبب من أسباب انتشاره وإيضاح جوانبه المختلفة.

ط. فئة المعالجة الطباعية: تشير هذه الفئة إلى طباعة العنوانات الرئيسة والفرعية ودرجة جاذبيتها وإسهامها في لفت الانتباه، وتشير إلى الخطوط التي توضع تحت بعض الأفكار المهمة زيادة على الأساليب الفنية في التنسيق الطباعي لذلك فإن هذه الفئة تندرج فيها سمات الطباعة والخصائص الفنية للتنسيق الطباعي الذي تم اتباعه في تقديم المضمون للمتلقي.

ي. المعالجة الفنية: يندرج في هذه الفئة الإجراءات الفنية التي تستخدم في تقديم المواد الإذاعية والتلفزيونية لغرض لفت انتباه المتلقي وجذبه لمتابعة المضمون المقدم ومن تلك الإجراءات المؤثرات الصوتية والمناظر والصور المتحركة وكل ما يؤدي إلى إثارة المتلقي وزيادة انتباهه على المادة المعروضة.

ك. فئة الألوان والصور والرسوم: يندرج في هذه الفئة الألوان والصور والرسوم التي يتضمنها النص ويستخدمها المرسل لتدعيم مضمون النص وزيادة إيضاحه وتستخدم هذه الفئة كمؤشر على أهمية المضمون والاهتمام به. (حسين، 1983).

4. تحديد وحدات التحليل:

بما أن عملية التحليل تسعى إلى وصف عناصر الموضوع أو ظواهره المقيسة

وصفاً كمياً فلابد من تجزئة المضمون إلى فئات تحتوي كل فئة على مجموعة من العناصر أو الصفات الفرعية التي تنطوي تحتها وهذا يعني أن الوصف الكمي يقتضي وجود وحدات يستند إليها الباحث في عد الظواهر أو السمات التي يريد قياسها ويمكن أن تندرج تحت الفئات التي حددها وهذا يعني تقسيم الموضوع على وحدات محددة بدقة ووضوح وحساب تكرارات كل وحدة من هذه الوحدات في النص.

وقد أشار بيرلسون إلى أن هناك وحدة تسجيل أو عد ووحدة السياق الذي ترد فيه وحدة التسجيل أو العد. وأن وحدة التسجيل قد تكون كلمة وسياقها جملة وقد تكون جملة سياقها فقرة وأن وحدة السياق لا تكون كلمة إنما جملة أو فقرة أو موضوعاً كاملاً. وهذا يعني أن وحدة السياق أكبر من وحدة التسجيل وهي أكبر جزء في الموضوع يمكن أن يفحصه الباحث لغرض تعرف وحدة التسجيل فيه.

وللتفريق بين وحدة التسجيل ووحدة السياق نفترض أن باحثاً أراد حساب مقاومة في صحيفة معينة فإن كلمة مقاومة تعد وحدة تسجيل ولكن هذه الكلمة تستمد دلالتها المقصودة من السياق الذي ترد فيه وإذا ما أراد معرفة اتجاه الصحفيين نحو هذه الكلمة فإنه يذهب إلى السياق الذي ترد فيه والسياق قد يختلف من مكان إلى آخر بحسب ما يريد الكاتب الذهاب إليه والسياق هنا هو الجملة التي ترد فيها هذه الكلمة وعندئذٍ تكون كلمة مقاومة وحدة تسجيل يقوم بعدها وإعطائها تكراراً واحداً كلما تظهر في المضمون وتكون الجملة وحدة سياق ويمكن الاستعانة بالسياق لمعرفة ما إذا كان اتجاه الكاتب أو الكتاب إيجابياً أم سلبياً.

ويمكن أن تكون وحدة التسجيل جملة مثل (العراقيون يكافحون) عندما يريد الباحث رصد تكرارات هذه الجملة في المضمون الذي يحلله، ولكن عدّ هذه الوحدة مجردة من سياقاتها لا يعطينا مؤشراً عن اتجاه الكاتب نحو كفاح العراقيين وإذا ما أردنا تحديد الاتجاه لابد من تحديد السياق الذي وردت فيه هذه الجملة في كل مرة تظهر في

المضمون، وقد يكون السياق هنا فقرة ولا يمكن أن يكون كلمة أو جملة لأن وحدة التسجيل جملة.

وقد أشار بيرلسون وذهب معه الكثير من المعنيين بأسلوب تحليل المحتوى إلى أن هناك خمس وحدات رئيسة يمكن أن يستخدمها الباحث في تحليل المضمون بحسب طبيعة البحث وأهدافه وهذه الوحدات هي:

أ. وحدة الكلمة (Word): تعد وحدة الكلمة أصغر وحدة من وحدات التحليل وقد تكون معبرة عن رمز معين أو شخص، أو معنى معين، وقد تكون مصطلحاً معيناً، وتستخدم وحدة الكلمة في التحليل إذا ما أراد الباحث:

- دراسة بعض المفاهيم العلمية، أو الاجتماعية، أو السياسية، أو الاقتصادية وغيرها.
- دراسة بعض الشخصيات.
- تحليل المحتوى تحليلاً بنائياً أو دلالياً.
- قياس مقروئية المادة المكتوبة أو كتاب مدرسي.

وبما أن دلالة الكلمة قد تختلف من بلد إلى آخر أو من مجتمع إلى آخر فإن هذا الأمر يجعل في تصنيفها شيئاً من الصعوبة ويتطلب أن يأخذ الباحث ذلك بعين الاعتبار لاسيما عندما تكون الكلمات معبرة عن مفاهيم، أو معانٍ، تختلف بين المجتمعات.

ب. وحدة الفكرة أو الموضوع (Theme): تعد وحدة الموضوع من أهم وحدات التحليل وأكبرها لأنها لا تكون كلمة إنما جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها التحليل وتعبر عنها، وقد أشار حسين (1983) إلى بعض الصعوبات التي تواجه الباحث عند اعتماد وحدة الفكرة في التحليل منها:

- تداخل الأفكار وتشابكها وهذا من شأنه التأثير في الثبات.

- اختلاف المفاهيم والأساليب التي تستخدم في عرض الأفكار يجعل إعطاءها ترميزاً موحداً أمراً صعباً.

- صعوبة وجود حدود واضحة تفصل بين الأفكار.

لذلك اقترح بيرلسون إمكانية تقسيم الفكرة على جملة عناصر يمكن تحليل الفكرة على أساسها لمعالجة الصعوبات المذكورة، ومن هذه العناصر:

- الموضوع الذي تشدد عليه الفكرة.

- الجانب الذي تتناوله الفكرة.

- القيمة أو القيم التي تتضمنها الفكرة.

- أسلوب عرض الفكرة.

علماً بأن وحدة الموضوع قد تكون جملة أو فقرة تدور حول قضية اجتماعية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو عسكرية، أو دينية، أو تاريخية أو غيرها.

ج. وحدة الشخصية Character: عندما يريد الباحث الكشف عن الشخصيات المهمة، أو السائدة في الموضوع فإنه يستخدم وحدة الشخصية كما هو الحال في تحليل القصص والروايات والسير والكتب التاريخية، والدراما، والأفلام والتمثيليات والمسلسلات، والشخصيات قد تكون سياسية، أو تاريخية، وقد تكون خيالية، غير أن ترميز هذه الوحدات على الرغم من سهولة تطبيقها في تحليل المحتوى يتطلب إحاطة الباحث بالموضوع وقراءاته قراءة واعية بشكل كامل قبل البدء بعملية الترميز. (حسين، 1983).

د. الوحدة الطبيعية Item للمادة: ويطلق عليها وحدة المفردة، ويقصد بها وحدة المادة التي يقوم الباحث بتحليلها كاملة وعلى هذا الأساس فعندما يقوم الباحث

بتحليل كتاب ما يعتبر الكتاب وحدة التحليل بمعنى أن محتوى الكتاب يعد ظاهرة وأن حساب تكرار الظاهرة يتم بعدّ الكتب التي وردت فيها تلك الظاهرة، وقد تكون وحدة المادة مجلة أو فيلماً، أو قصة أو برنامجاً إذاعياً، أو تلفازياً كاملاً.

ويمكن تصنيف كل وحدة من هذه الوحدات على وحدات أو تصنيفات أصغر فعندما تكون الوحدة برنامجاً إذاعياً على سبيل المثال فيمكن أن يصنف إلى وحدات أصغر تعبر عن منوعات البرنامج فيصنّف إلى: سياسة، تربية، اقتصاد، ثقافة، تمثيل، ترفيه وهكذا.

هـ. وحدة المساحة والزمن Space And Time: يستخدم هذا النوع من الوحدات عندما يريد الباحث تعرف المساحة التي شغلتها المادة المنشورة في الكتب أو الصحف أو غيرها من المواد المكتوبة ويستخدم لذلك وحدات قياس، كعدد الصفحات أو الأسطر، أو الأعمدة التي يشغلها الموضوع في الصحف أو الكتب ويستخدم وحدة الزمن إذا ما أراد تعرف الزمن الذي استغرقه بث موضوع إذاعي أو تلفازي، أو عرض فيلم أو مسرحية أو تمثيلية أو مسلسلة وذلك للحصول على مؤشر على الاهتمام بالموضوع والتشديد عليه من المؤلف أو الكاتب أو الجهة المنتجة.

وعلى أساس ما تقدم فإن وحدات قياس المساحة تتمثل بـ:

- وحدة الصفحة وأجزائها.
- وحدة العامود.
- وحدة السطر.
- وحدة السنتمر.

وتتمثل وحدات قياس الزمن بـ:

- الساعة.
- الدقيقة.
- الثانية.

علماً بأن وحدات التحليل تختلف باختلاف طبيعة الموضوع، وأهداف التحليل فهناك مشكلات تقتضي اعتماد وحدة تحليل واحدة وأخرى تقتضي وحدتين وأخرى تقتضي ثلاث وحدات وقد يلجأ الباحث إلى زيادة عدد وحدات التحليل إذا ما أراد إثراء عملية التحليل بأبعاد جديدة تسهم في تعرف جوانب مختلفة للمشكلة المبحوثة. (الهاشمي وعطية، 2009).

ومن شأن تعدد الوحدات في عملية التحليل التخفيف من مشكلة التداخل بين وحدات التحليل لكن اختيار الوحدات يجب أن يستند إلى أسس موضوعية ومعايير تربط ما بين وحدات التحليل وطبيعة المادة موضوع التحليل ومضمونها وشكلها وكميتها أو حجمها وأهداف عملية التحليل، والإمكانات المتوافرة لإجراء عملية التحليل، وفي هذا المجال يرى البعض مراعاة الآتي: (حسين، 1983).

- إمكانية استخدام أكثر من وحدة تحليل تبعاً لمتطلبات البحث.
- إن استخدام وحدة الكلمة والوحدة الطبيعية للمادة ووحدات الزمن والمساحة يكون مفيداً في البحوث التي تركز على الموضوع مباشرة.
- إن استخدام الوحدات الكبيرة يوفر فرصاً أكبر لتحليل صادق لاتجاهات المضمون وأن الوحدات الكبيرة تعتبر أكثر اقتصادية في الترميز من الوحدات الصغيرة.
- إن استخدام وحدة الموضوع أو الفكرة يعد أكثر صعوبة ويستغرق وقتاً أطول

قياساً باستخدام الوحدات الأخرى غير أنه يوفر تحليلاً معمقاً ويضيف أبعاداً جديدة لعملية التحليل.

- إن تحليل الأفكار والموضوعات يعتبر مهماً في الدراسات التي تركز على معاني المضمون والعلاقات بين هذه المعاني.

5. تصميم أداة التحليل:

بعد أن يحدد الباحث فئات التحليل ووحداته يقوم بتصميم أداة التحليل وهي عبارة عن استمارة يصممها الباحث لغرض جمع البيانات وتسجيل تكرار وحدات التحليل المستهدفة بالقياس.

ويعد تصميم أداة التحليل من العوامل المهمة في إجراءات تحليل المحتوى لما لها من دور كبير في نجاح عملية التحليل وتسهيلها، وتنظيمها بالشكل الذي يعين الباحث على بلوغ أهدا فه فهي:

- تساعد الباحث على استيفاء عناصر التحليل ورصد جميع الظواهر المستهدفة وعدم إغفال بعضها.
- تمكن الباحث من اتباع نظام واحد في عملية التحليل وتعتبر موجهاً لسير عملية التحليل.
- تساعد الباحث على تحقيق أكبر قدر من الموضوعية ومعامل ثبات مرتفع لعملية التحليل.
- تساعد الباحث على رصد معدلات تكرار الظواهر المقيسة رقمياً وتوظيف البيانات بأكثر من وسيلة وتحقيق أكثر من هدف.
- تمكن الباحث من اختصار الوقت والجهد المبذول في عملية التحليل.

فالأداة في تحليل المحتوى تمثل إطاراً نظرياً مسبقاً يشتمل على فئات تعبر عن

مفاهيم وأفكار محددة بدقة ومعرفة بوضوح، فهي مكونة من مجالات وأنماط وحقول تدرج فيها فئات التحليل التي تعبر عن عناصر المحتوى المقصود بالتحليل ويشترط فيها أن تغطي كافة الاحتمالات الممكنة في المحتوى المراد تحليله، لذلك فإن تصميمها والتأكد من صدق محتواها وثبات التحليل في ضوئها يعد أمراً أساسياً في أسلوب تحليل المحتوى ومن دون أداة التحليل تكون عملية التحليل عملية ارتجالية تؤدي إلى إغفال الكثير من عناصر المحتوى وتعرض عملية التحليل لذاتية المحلل.

لذلك ينبغي أن يكون تصميم أداة التحليل في بؤرة اهتمام الباحث وعليه أن يدرك أن نجاح أداة التحليل يتوقف إلى حد إلى حد كبير على تحديد فئات التحليل ووحداته وتعريفها تعريفاً دقيقاً لا يقبل اللبس كما ذكرنا وأن يراعي في تصميمها جميع متطلبات البحث وأهدافه بحيث تلبي تلك المتطلبات وتوفر البيانات المستهدفة كما هي في المحتوى وقد تأخذ أداة التحليل أشكالاً متعددة منها:

أ. استمارة تحليل تحتوي على حقول تتضمن مساحات لكل فئة من فئات التحليل وإزاء كل فئة مساحة تندرج فيها وحدات التحليل التي تندرج تحت الفئة وتكرارات الفئة في المضمون كما في الشكل الآتي:

ت	فئة التحليل	وحدات التحليل	التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات
1	معرفي	- جملة...... - جملة......		٪
2	وجداني	- جملة...... - جملة......		٪
3	مهاري	- جملة...... - جملة......		٪

وقد ينظم محتوى الاستمارة المشار إليها كما في الشكل الآتي:

ت	الوحدات	الفئات		
		معرفي	وجداني	مهاري
1	الجملة...	✓		
2	الجملة...		✓	
3	الجملة...			✓
4	الجملة...		✓	
5	الجملة...	✓		
6	الجملة...	✓		
المجموع		3	2	1
النسبية		٪50	٪33.33	٪16.67

وقد يقتضي التحليل تصنيف كل فئة من الفئات إلى فئات أو مستويات فرعية أصغر فيراعى ذلك في استمارة التحليل كأن تقسم فئة:

- معرفي على: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم حسب تصنيف بلوم.
- وجداني على: تقبل، استجابة، تقييم، تنظيم، تميز الذات حسب تصنيف كراثول.
- مهاري على: الإدراك الحسي، الميل أو التهيؤ، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعويد، الاستجابة العلنية المعقدة، التكيف، الأصالة أو الإبداع حسب تصنيف سمبسون.

وذلك بحيث يصنف الباحث كل وحدة من وحدات المضمون في الفئة التي تنتمي إليها الوحدة من بين الفئات المذكورة بعد أن يحدد بدقة أبعاد كل فئة رئيسة وفرعية.

ب. شكل بطاقات تضم مجموعة من الفئات وأمام كل فئة مقياس ثلاثي أو رباعي أو خماسي يبين معدل تكرار فئات التحليل كما في الشكل التالي:

ت	الفئة	مستويات الفئة		
		إلى حد كبير	إلى حد ما	لا يراعي
1	مراعاة المضمون مبدأ الشمول			
2	مراعاة المضمون الفروق الفردية			
3	مراعاة المضمون الصدق والحداثة			

ج. شكل الصفات المتعددة: قد تكون أداة التحليل مكونة من صفات عديدة تشتمل على مجموعة من الأسئلة تحت كل فئة من فئات التحليل ويلي كل سؤال مجموعة من المتغيرات التي يحتمل أن تكون موجودة في المحتوى ويصنف المحتوى على أساسها بحيث يقوم الباحث بدراسة المحتوى وتحديد المواقف التي يمكن أن يجيب فيها عن كل سؤال ويضع علامة (✓) للمتغير الذي ينطبق على ما يلائمه من المحتوى ويمثل إجابة صحيحة. (حسين، 1983).

ولكي يضمن الباحث نجاح أداة التحليل في عملية التحليل ويؤسس لصدقها في قياس ما وضعت من أجله عليه:

- القيام بدراسة استطلاعية للمادة التي يريد تحليلها لمعرفة ما تتضمن من موضوعات والقضايا التي تعالجها.
- استطلاع الدراسات السابقة التي أجريت في مجال المادة للاطلاع على إجراءاتها في التحليل وتعرف الفئات المحتملة وكيفية تعريفها.
- تحليل عينة استطلاعية من المادة ليكون على بينة مما ينبغي أن تتضمنه أداة التحليل من فئات وعناصر يمكن أن يصنف المحتوى فيها.

- الحرص على أن تغطي محتويات استمارة التحليل كل الظواهر المحتملة في المضمون بحيث تشتمل على أمكنة أو فئات خاصة بكل ظاهرة يحتمل ورودها في المضمون.

6. صدق التحليل:

من المعروف أن نجاح البحث العملي مرتبط بصدق أدواته وأن تحقق الموضوعية التي مرّ القول بأنها من خصائص تحليل المحتوى يقتضي أن تكون أداة التحليل صادقة، وصدق الأداة يعني صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وكونها صالحة لتوفير المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل وجعل عملية التحليل صالحة لترجمة الظواهر التي يتضمنها المضمون بدقة وأمانة.

وعلى أساس ما تقدم فإن صدق أداة التحليل يتطلب أن تكون:

- استمارة التحليل صالحة لقياس ما وضعت من أجل قياسه.
- استمارة التحليل واضحة المفردات.
- اللغة المستخدمة في التعبير عن مكونات الاستمارة واضحة سليمة، ملائمة.
- فقرات الاستمارة مصوغة صياغة صحيحة دقيقة.
- في الاستمارة الحقول اللازمة الكافية لاستيعاب الظواهر وتكراراتها.
- الاستمارة مرتبطة في صياغتها ومحتوياتها ارتباطاً وثيقاً بمشكلة البحث وأهدافه.

متطلبات صدق التحليل:

لكي يكون التحليل صادقاً ينبغي الآتي:

أ. قدرة الباحث على تحديد فئات التحليل تحديداً دقيقاً وترميزها وتعريفها تعريفاً يجعل كل فئة متمايزة عن غيرها من الفئات ويضمن عدم تداخلها مع بعضها.

ب. تحديد وحدات التحليل والتأكد من أن نوع الوحدة هو الأكثر ملاءمة لقياس الظاهرة المقيسة.

ج. تحديد المصطلحات المستخدمة تحديداً دقيقاً في ضوء استطلاع الأدبيات وآراء الخبراء وجمع المعلومات حول المفهوم السائد لكل مصطلح من المصطلحات التي يستخدمها الباحث بقصد الوصول إلى المصطلحات الأكثر دقة في التعبير عن المفاهيم المطلوبة.

ومما يذكر أن صدق المحتوى (محتوى الأداة) هو الأكثر استخداماً في أسلوب تحليل المحتوى وصدق محتوى الأداة يعني تمثيلها المحتوى الذي يراد تحليله والهدف من ذلك التحليل بمعنى أن صدق أداة التحليل يعني قياسها الدقيق للسؤال الذي يطرحه الباحث وتوفير الإجابة عنه الأمر الذي يتطلب: تعريف فئات التحليل ووحداته ومصطلحاته بشكل دقيق وحصر تكرارات ظواهر المضمون حصراً جيداً، واتباع المنهجية الصحيحة في عملية التحليل والوضوح والدقة في الترميز والتعليمات التي تجري عملية التحليل في ضوئها، والاستعانة بالخبراء والمتخصصين في بناء أداة التحليل.

أما التحقق من صدق أداة التحليل وعملية التحليل فالطريقة الأكثر شيوعاً في ذلك هو عرض أداة التحليل على مجموعة من أهل الدراية والخبرة في مجال التحليل والبحث العلمي لإبداء آرائهم حول تصميم الأداة وما تضمنته من فئات وترميزات، ومصطلحات ويتم حساب معالم الصدق عن طريق نسبة الاتفاق بين الخبراء ويمكن استخدام المعادلة الآتية لمعرفة معامل الصدق بين المحكمين على فقرات الأداة.

$$p = \frac{NP}{NP + NNP}$$

حيث إن:

P: يعني معامل الاتفاق

NP: يعني عدد مرات الاتفاق أو عدد الفقرات المتفق عليها.

NNP: يعني عدد مرات عدم الاتفاق أو البنود التي لم يتفق عليها.

ولتوفير صدق جيد لأداة التحليل يفضل أن يكون معامل الصدق أو نسبة الاتفاق 80٪ صعوداً.

7. ثبات التحليل:

من لوازم موضوعية البحث العلمي ثبات أداة البحث وضبط العوامل الذاتية للباحث التي يمكن أن تؤثر في نواتج البحث وثبات أداة التحليل يعني أن الأداة ستعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد التحليل من الباحث نفسه للمادة نفسها والعينة نفسها بعد مدة زمنية معينة أو أعيد من باحث أو باحثين آخرين بالمواصفات نفسها وتوافر الظروف نفسها.

فثبات أداة التحليل يؤسس إلى إمكانية اعتماد أداة التحليل والوثوق بنتائجها وصحة تعميم تلك النتائج وهذا يعني أن ثبات الأداة إذا ما كان مرتفعاً يعني ارتفاع الموثوقية باعتماد الأداة وتعميم نتائجها وثبات التحليل يقتضي:

- تحديد وحدات التحليل وفئاته تحديداً واضحاً مميزاً.
- اتفاق المحللين على تعريف الفئات والوحدات.
- التشديد على الجانب الكمي في التحليل.
- بساطة الوحدات والفئات وكونها مفصلة.
- وضوح تعليمات التحليل وإجراءاته وتمكين القائمين بالتحليل منها.
- تدريب المرمزين وزيادة خبراتهم وضمان عدم وجود تباين في فهمهم ونظرتهم

إلى فئات التحليل ووحداته.

- اعتماد قواعد دقيقة وشاملة في عملية الترميز.
- زيادة عدد الوحدات والفئات التي تتضمنها أداة التحليل.
- تحديد أهداف التحليل والتأكد من ملاءمة وحدات التحليل وفئاته تلك الأهداف.
- إجراء عملية التحليل على عينة استطلاعية وتطبيق أداة التحليل عليها من الباحث والآخرين، ومقارنة نتائج التحليل التي يتوصلون إليها، وقد يجري الباحث نفسه عملية التحليل على العينة نفسها مرتين بينهما فاصل زمني ويقارن نتائج التحليل التي توصل إليها في المرتين.

حساب ثبات التحليل:

يمكن حساب معامل ثبات التحليل بطريقتين:

الأولى: سحب عينة من المحتوى المطلوب تحليله وتطبيق أداة التحليل وإجراء التحليل من الباحث وباحث آخر ثم حساب معامل الاتفاق بين المحللين على فقرات أداة التحليل.

الثانية: سحب عينة عشوائية من المحتوى المطلوب تحليله وتحليلها من الباحث نفسه مرتين بينهما فاصلة زمنية واستخراج نتائج التحليل في المرة الأولى والمرة الثانية كلاً على حدة ثم مقارنة النتائج عن طريق حساب معامل الاتفاق بين التحليلين.

ولاستخراج معامل الاتفاق يمكن استخدام إحدى المعادلتين الآتيتين:

- الأولى: معادلة كوبر وهي:

$$p = \frac{NP}{NP + NNP}$$

وقد مرّ تبيان معاني رموزها.

- الثانية: معادلة هولستي وهي:

$$CR = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث إن:

C.R: يعني معامل الثبات.

M: يعني عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها بين الباحث ونفسه أو بينه وبين باحث آخر.

N1: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول.

N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الثاني.

N1+N2: مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول والباحث الثاني.

فلو افترضنا أن عدد الفئات التي تضمنتها أداة البحث كان 24 فئة وأن عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها بين الباحث ونفسه أو بين الباحث وباحث آخر كان (18) فئة فهذا يعني أن عدد الفئات التي لم يتفق عليها هو (6) فئات وأن معامل الثبات بموجب معادلة كوبر هي:

$$\frac{18}{18+6} = \frac{18}{24} = 0.75$$

أما بموجب معادلة هولستي فيكون:

$$\frac{2 \times 18}{24+24} = \frac{36}{48} = 0.75$$

ويلاحظ أن معامل الاتفاق أو الثبات المحسوب هو نفسه في المعادلتين.

8. إجراء عملية التحليل:

بعد التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها يقوم الباحث بإجراء عملية التحليل وفق متطلبات البحث وأهداف التحليل التي تمثلت في أداة التحليل على أن يحرص الباحث على الموضوعية والابتعاد عن التحيز والذاتية ثم يقوم بتحويل البيانات إلى تكرارات يضعها في الحقول المخصصة لها في استمارة التحليل لأغراض المعالجات الإحصائية والوصف الكمي لظواهر المضمون.

9. تبويب البيانات

بعد رصد التكرارات والانتهاء من عملية التحليل يقوم الباحث بتبويب البيانات في ضوء متطلبات أهداف البحث وما تتضمنه استمارة التحليل من بيانات بطريقة يدوية، أو باستخدام الحاسوب إذا كانت البيانات كبيرة، أو كانت مستويات التحليل متعددة، وعلى الباحث في عملية التبويب هذه مراعاة العوامل الفنية والعلمية التي توفر له وضوحاً في الإجراءات وسهولة في التعامل مع البيانات، ومراعاة أن يشتمل التبويب على جميع متغيرات البحث وله في ذلك أن يعرض البيانات في جداول ورسوم بيانية، ونسب مئوية تعبر عن سمات الظواهر المبحوثة.

10. معالجة البيانات إحصائياً:

بعد تبويب البيانات وتكميمها يقوم الباحث بمعالجتها إحصائياً لغرض التحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها لقبولها أو رفضها أو قبول البعض ورفض البعض الآخر.

وقد يستوجب البحث استخدام أكثر من وسيلة إحصائية مثل النسبة المئوية

والوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط وغيرها من الوسائل الإحصائية على أن طبيعة البحث وأهدافه وبياناته هي التي تتحكم بنوع الوسيلة الإحصائية الملائمة التي يجب على الباحث العودة إليها في معالجة البيانات إحصائياً.

11. تفسير النتائج:

بعد معالجة البيانات إحصائياً والتوصل إلى نتائج كمية يقوم الباحث بتفسير النتائج الكمية تفسيراً كيفياً فيقبل الفروض أو يرفضها أو يقبل البعض ويرفض البعض الآخر، أو يجيب عن تساؤلات البحث في ضوء النتائج الكمية التي توصل إليها فيعطي صورة واضحة عن ظواهر المضمون ويربط النتائج التي توصل إليها بالمتغيرات التي شملتها الدراسة ويربطها بنتائج الدراسات الأخرى التي استخدمت المنهجية نفسها وعندئذٍ يمكنه تعميم النتائج التي توصل إليها على أن عملية التفسير هذه قد تكتفي بظاهر ما تعرضه الدراسة من نتائج وبيانات على اعتبار أن تحليل المحتوى يقتصر على رصد الواقع كما هو من دون التوغل فيما وراء الواقع، وقد تذهب إلى ما هو أبعد من الظاهر عندما يراد من عملية التحليل الكشف عن نوايا المرسل غير الظاهرة في المضمون وينظر إلى التحليل الكمي على أنه مجرد خطوة أولية من الخطوات التي يتبعها الباحث وسيلة للوصول إلى معلومات معينة ذات صلة بمشكلة البحث وفروضه وتساؤلاته وأياً كانت عملية التفسير سطحية أم معمقة فإنها ينبغي أن تراعي:

- ارتباط النتائج بالمقدمات.
- تأسيس التفسير على الأطر النظرية والتجريبية التي تحكم حركة الظواهر التي ثبتت صحتها حتى الآن.
- صوغ التفسير أو الاستدلال في عبارات واضحة قابلة للاختبار من الآخرين وهنا يتطلب الدقة في اختيار العبارات والمفاهيم.

- قابلية التفسيرات التي يقدمها الباحث للتجريب والاختبار في حدود الأطر الاجتماعية والنفسية والإعلامية.
- ارتباط التفسير الذي يقدمه الباحث للنتائج بنظام التحليل ووحداته وفئاته.
- مراعاة السياق الذي ترد فيه وحدات التحليل وأخذه بعين الاعتبار في عملية التحليل وتفسير النتائج إذ ينبغي أن تستند عملية التفسير إلى عنصر الزمان والمكان والثقافة السائدة ا لتي تشكل السياق الذي يمكن أن تصدر فيه مادة الاتصال.

ومن الملاحظ أن هناك دراسات تكتفي بمجرد التوصل إلى المعالجات الإحصائية وعرض الجداول الخاصة بنتائج التحليل وأخرى تتبع ذلك بشرح وتعليق والخروج ببعض الاستنتاجات وأخرى تزيد على ذلك بتقديم أسئلة من المواد العلمية وغيرها تشرح النتائج وتقارنها بنتائج بحوث أخرى مشابهة في موضوعها ومنهجها.

الفصل التاسع

أنواع تحليل المحتوى

الفصل التاسع

أنواع تحليل المحتوى

تعددت أنواع تحليل المحتوى تبعاً لطبيعة المضمون وأهداف تحليله وتشير الأدبيات إلى أن تحليل المحتوى بشكل عام يمكن تصنيفه إلى ثلاثة أنواع هي:

1. تحليل المحتوى البراجماتي (التطبيقي):

هو التحليل الذي يتضمن الإجراءات التي يتخذها الباحث لتصنيف الظواهر الواردة في المضمون الذي يراد تحليله على أساس أسبابها ونتائجها المحتملة وعلى هذا الأساس فإن هناك الكثير من البحوث التي تتبع أسلوب تحليل المحتوى منهجاً لها تندرج تحت هذا النوع كأن يريد الباحث تتبع الظواهر الواردة في النص لرصد تكراراتها وما يترتب على ذلك من رغبة في تكوين اتجاه إيجابي أو سلبي مثل:

قيام الباحث برصد المرات التي يرد فيها ذكر العرب والمرات التي يرد فيها ذكر فلسطين وعدد المرات التي يرد فيها ذكر المقاومة العراقية، وملاحظة ما إذا كان يترتب على ذكر أي من هذه المفردات اتجاه إيجابي أو سلبي.

فالتحليل الذي يشتمل على إجراءات تصنّف ظواهر المحتوى بموجبها طبقاً لأسبابها أو نتائجها يطلق عليه التحليل البراجماتي.

2. تحليل المحتوى الدلالي:

يراد به التحليل الذي يتضمن إجراءات بموجبها تصنف ظواهر المحتوى طبقاً للمعاني الدالة عليها بصرف النظر عن الألفاظ المفردة التي استخدمت في عملية الاستدلال. فعندما يريد الباحث رصد الكلمات والتراكيب التي تشير على احتلال

العراق مثل: غزو العراق، اجتياح العراق، السيطرة على العراق، نهب ثروات العراق، تهجير العراقيين.

فإن الإجراءات التي يتخذها الباحث لتصنيف الجمل والتراكيب لمثل هذه الظاهرة أو غيرها تندرج تحت التحليل الدلالي لأنه ينظر إلى دلالة التركيب بصرف النظر عن دلالة المفردات الواردة فيه.

فلو قلنا مثلاً: أرض الرافدين، أو ارض السواد، أو بلاد الرافدين، أو بلاد النهرين أو البوابة الشرقية للوطن العربي، فإن كلاً من هذه التراكيب تدل على المقصود وهو العراق من دون النظر إلى المعاني الظاهرة للمفردات الواردة فيها.

وهذا يعني أن البحوث التي تصنف فيها ظواهر المضمون طبقاً للمعاني الدالة عليها باعتماد أعداد الكلمات أو الجمل التي تحمل إشارات دالة على تلك المعاني تندرج تحت النوع الدلالي من التحليل.

3. التحليل البنائي:

هو التحليل الذي يتضمن إجراءات يتخذها الباحث أو المحلل لغرض تصنيف المحتوى على أساس الخصائص المادية والمجازية لمكوناته أو أجزائه مثل: الحقائق والمفاهيم، والتعميمات، والاتجاهات، والقيم، والمهارات، أو مكونات اللغة التي تحمل المضمون من جمل، وعبارات، وأفعال، وأسماء وحروف. وهكذا.

فعندما تأخذ إجراءات التحليل هذا المنحى في عملية التحليل ويكون القصد منها رصد عدد المرات التي يتكرر فيها كل مكون من مكونات المحتوى أو بنيته يكون التحليل من النوع البنائي.، وتندرج تحت الأنواع الثلاثة المذكورة الكثير من بحوث تحليل المحتوى التي سنتحدث عنها. وهناك من صنف بحوث تحليل المحتوى على أساس:

أ. مجالات التحليل مثل:

- تحليل المنهج وهو تجزئة المنهج المسموع والمقروء إلى مكوناته وفق معايير محددة يضعها الباحث يجري التحليل على أساسها.
- تحليل الكتاب المدرسي.

ب. طبيعة المحتوى تبعاً لظاهرة أو نوايا صاحبه.

ج. طبيعة التحليل: كمي، وكيفي، وغرضي، وإحصائي. (الخوالدة، ورفيقة، 2006)

وهناك من صنفها إلى:

- تحليل بنائي لأغراض التدريس.
- تحليل بنائي لغوي.
- تحليل تقويمي في ضوء المعايير.
- تحليل تقويمي في ضوء الأهداف.
- تحليل مفاهيمي: ويندرج تحت هذه الأنواع الكثير من البحوث تبعاً لطبيعة المحتوى المقصود بالتحليل والأهداف التي يسعى الباحث إليها في عملية التحليل وسنحاول التفصيل في عرض هذه الأنواع من حيث المفهوم والإجراءات والأمثلة التوضيحية كما في الآتي:

أولاً: تحليل المحتوى البنائي لأغراض التدريس

مرّ القول إن تحليل المحتوى البنائي يهدف إلى تعرف مكونات بنية المحتوى من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والآراء والقيم والاتجاهات. وعندما يجري التحليل البنائي لمحتوى المنهج فإنه يسعى إلى معرفة هذه المكونات وكل ما له صلة بتنفيذ المنهج لغرض اخذها بعين الاعتبار في عملية التنفيذ والتخطيط لها، وعلى هذا الأساس فإن

التحليل البنائي عندما يجري لأغراض التدريس الذي هو عبارة عن عملية تنفيذ للمنهج يجزئ المحتوى لمعرفة:

- المكونات المعرفية والقيمية والاتجاهات التي يتضمنها المحتوى أو النص لبناء خطة الدرس على أساسها.
- العلاقات بين الحقائق والأفكار التي يتضمنها النص.
- البنية التنظيمية والأسلوب الذي يقدم به المحتوى.
- أهداف تدريس الموضوع واشتقاقها.
- الوسائل التعليمية الملائمة لتعليم النص.
- طرائق التدريس التي تكون أكثر ملاءمة لتدريس النص.
- بناء اختبار تحصيلي شامل لتقويم مدى تحقق أهداف تدريس النص.

وفي ضوء معرفة ما تقدم توضع خطة التدريس ويتولى المعلم مهمة تنفيذها وهذا يعني أن التحليل البنائي لأغراض التدريس يكون سابقاً لعمليات التدريس لأن عمليات التدريس وما يتصل بها من تخطيط وطرائق ووسائل تعليمية وأساليب تقويم تؤسس على نتائج عملية التحليل.

وتعرف خطة التدريس بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها مسبقاً لغرض تحقيق تعلم أفضل وتعليم ذي فاعلية وفق معايير محددة.

ويستدل من هذا التعريف أن التخطيط هو عملية تصور وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ العملية التعليمية والتعلمية في قاعة الدرس بقصد جعل هذه العملية تسير نحو تحقيق الأهداف المحددة التي وضع المحتوى من أجلها وهذا يعني أن عملية التخطيط تتناول المادة وأهداف تدريسها، والوسائل والأساليب والأنشطة التي ينبغي استخدامها

في تدريس المادة زيادة على قياس مستوى تحقق أهداف التدريس بأساليب قياس وتقويم ملائمة.

وإذا ما أريد للتخطيط أن يكون فعالاً فإن ذلك يقتضي أن يقوم المعلم بقراءة المحتوى أو النص قراءة واعية متفحصة للإحاطة بمضامين المحتوى وما فيه من جوانب قوة وقصور، وسهولة وصعوبة، زيادة على امتلاك المعلم قدرة على كيفيات استخدام المحتوي وما يرافقه من أنشطة وتدريبات في مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف المحددة بمجالاتها وأنواعها ومستوياتها المختلفة.

أهمية التخطيط للتدريس:

تتجلى أهمية التخطيط للتدريس في أدواره التي تتمثل بالآتي:

- تحديد أهداف التخطيط للتدريس بوصفها دليل المدرس في توجيه مسار التدريس واختيار أنشطته، ووسائله.
- اختيار طرائق التدريس الأكثر ملاءمة وفعالية في تدريس المادة.
- تحديد أساليب التقويم وأدوات القياس وأساليب التغذية الراجعة الملائمة.
- إبعاد المعلم عن الارتجالية في التدريس وتجنيبه التعرض إلى مواقف محرجة في أثناء الدرس.
- إعانة المعلم على فهم المادة، وتحسين عملية التعلم وتطويرها.
- زيادة ثقة المعلم بنفسه عندما يكون على بينة مما ينبغي فعله.
- تهيئة المعلم نفسياً ومعرفياً لعمليات التدريس.
- تمكين المعلم من اكتشاف الأخطاء أو نقاط القصور في المادة لاتخاذ ما يلزم لمعالجتها.

- مساعدة المعلم في إعادة تنظيم المادة بشكل يلائم قدرات المتعلمين واحتياجاتهم وتوجيه التعلم نحو الأهداف التي يراد تحقيقها.
- مساعدة المعلم على اكتشاف العوامل المؤثرة في عملية التعلم وضبطها.

متطلبات التخطيط للتدريس:

إن عملية التخطيط التي يراد من المعلم القيام بها تقتضي ما يأتي:

- معرفته بأهداف المنهج والكتاب المدرسي والموضوع الذي يخطط لتدريسه.
- معرفته بالخلفيات المعرفية لدى المتعلمين.
- معرفته بمستويات المعرفة اللغوية لدى المتعلمين.
- إلمامه بخصائص المتعلمين وميولهم واتجاهاتهم واحتياجاتهم.
- قدرته على اشتقاق أهداف الدرس وصوغها في ضوء معطيات المادة وأهداف تدريسها وأهداف المنهج وخصائص المتعلمين.
- معرفته بأدوار كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.
- قدرته على تصميم الدرس.
- مهارته في تصميم أنشطة التعليم والتدريبات المناسبة.
- مهارته في اختيار الأنشطة الإثرائية الملائمة لإثراء مادة التعلم.
- معرفته بأساليب معالجة نقاط الضعف المحتملة.
- معرفته وسائل التعليم المختلفة وقدرته على اختيار الملائم منها وتوظيفه لخدمة أهداف التعليم.
- درايته بأساليب التقويم المختلفة واختيار ما يلائم منها.
- قدرته على بناء أدوات القياس الملائمة وتطبيقها في المواقف التعليمية.

وعلى أساس ما تقدم يمكن القول إن هناك مهمات فرعية تتفرع من مهمة التخطيط للتدريس وهذه المهمات هي:

- مهمة تحديد الأهداف.
- مهمة تحليل خصائص المتعلمين وتحديد مستوى استعدادهم للتعلم.
- مهمة تحليل محتوى مادة التعلم.
- مهمة اختيار طريقة التدريس وأساليبه.
- مهمة اختيار الوسائل التعليمية أو التقنية والتخطيط لاستخدامها في الدرس.
- مهمة اختيار أسلوب التقويم وبناء أدوات القياس.
- مهمة تصميم الدرس وكتابة الخطة.

عناصر خطة الدرس:

يمكن إيجاز عناصر خطة الدرس بالآتي:

1. المعلومات العامة وتتضمن الصف والشعبة والمادة والموضوع واليوم والتاريخ والوقت.
2. الأهداف التعليمية التي ينبغي أن تكون:
   - شاملة لجميع مجالات الشخصية المعرفي والوجداني والمهاري.
   - قابلة للتحقق (واقعية) ملائمة لمستويات المتعلمين.
   - ذات صلة بالمادة وأهداف المنهج.
   - مصوغة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
   - مستندة إلى فلسفة تربوية سليمة.
3. خطوات سير الدرس وأنشطته التعليمية وينبغي أن يراعى فيها:

- اتصالها باستراتيجيات تدريس فعالة في التعليم.
- اشتمالها على ما يصف دور المعلم والمتعلم في كل مرحلة من مراحل الدرس أو نشاط من أنشطته.
- تنوعها لإتاحة الفرصة أمام الجميع للاستفادة منها من خلال مراعاة الفروق الفردية.
- تواؤمها وطبيعة المادة ومعطياتها.
- ملاءمتها طبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها.
- تدعيهما بوسائل وتقنيات تزيد من فاعلية التعلم وتيسر عملية التعليم والتعلم.

4. عمليات التقويم والتغذية الراجعة:

وهي جميع الإجراءات التي تتضمن أساليب التقويم والتغذية الراجعة وآلية استخدام كل منها في الموقف التعليمي لغرض التأكد من فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف المطلوبة عن طريق قياس نواتج التعلم ويشترط في عمليات التقويم ما يأتي:

- أن تكون شاملة لجميع محتوى الدرس.
- أن تكون متنوعة الأساليب.
- أن تكون منسجمة مع تكنيكات الدرس.
- أن تكون صالحة لقياس نواتج التعلم في المجال المعرفي والوجداني والمهاري.
- أن تكون مرتبطة بأهداف الدرس ومعطيات مادته.
- أن تسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة.

- أن تكون سهلة التطبيق في قاعة الدرس.
- أن توفر تغذية راجعة للمتعلم والمعلم.
- أن توفر فرصة للطالب بأن يقوم ذاته.

مستويات التخطيط للتدريس:

للتخطيط للتدريس مستويان هما:

1. التخطيط بعيد المدى وقد يكون لسنة دراسية أو فصل دراسي ويطلق عليه الخطة السنوية أو الفصلية، وفيه يقوم المدرس بتحديد الساعات الأسبوعية المتاحة لتدريس المادة في جدول الدروس الأسبوعي، وتفحص محتوى المادة وتحديد درجة صعوبة كل وحدة فيها وتوزيع الوحدات بين أشهر الدوام الفعلي في السنة أو الفصل عندما تكون المؤسسة التعليمية تعمل بأسلوب المساقات الفصلية على أن يراعي في التوزيع حجم الوحدة ودرجة صعوبتها وأهداف تدريسها ويأخذ بعين الاعتبار أيام العطل والمناسبات في كل شهر وعدم تكديس المواد في الأشهر الأولى أو الأسابيع الأولى ولكي يكون التخطيط السنوي سليماً يجب على المدرس:
   - الإحاطة التامة بالمادة الدراسية ومواطن الصعوبة فيها.
   - الإطلاع على أهداف تعليم المادة والإحاطة بها.
   - الإحاطة بخصائص الطلبة وميولهم وخلفياتهم المعرفية والاجتماعية.
   - الإحاطة بإستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه، ومعرفة آخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال فاعلية هذه الاستراتيجيات.
   - الإحاطة بأساليب التقويم وأدواته وإعدادها، وتحليل نتائجها.

- التمكن من اشتقاق الأهداف التعليمية وصوغها ومراعاة مجالاتها ومستوياتها.

أما مكونات الخطة السنوية أو الفصلية فهي:

أ. المعلومات العامة: المدرسة، المرحلة الدراسية، الصف، والمجموعات الدراسية، وعدد الساعات الأسبوعية ومدة تنفيذ الخطة (تاريخ البدء والانتهاء).

ب. الأهداف العامة لتدريس المادة.

ج. توزيع مفردات المادة أو وحداتها بين الأشهر الدراسية.

د. أبرز الإستراتيجيات التي ستستخدم في التدريس.

هـ. ابرز الوسائل والتقنيات التي ستستخدم.

و. أساليب التقويم التي ستعتمد من المدرس.

2. التخطيط قصير المدى:

ويقصد به التخطيط اليومي أو الأسبوعي إذ إنه قد يكون لدرس واحد، أو موقف تعليمي أو لوحدة دراسية معينة. في هذا المستوى من التخطيط توزع مفردات المادة التي حددها المدرس لشهر واحد بين الأسابيع أو الأيام وفق الساعات المحددة لتدريس المادة في جدول الدروس الأسبوعي ولضمان نجاح التخطيط قصير المدى يجب على المدرس.

- الاطلاع على محتوى مادة الدرس ودراسته دراسة دقيقة.
- تحليل محتوى الدرس أو الوحدة ومعرفة مكوناته.
- اشتقاق الأهداف التعليمية وصياغتها.
- تحديد الوسائل والتقنيات الملائمة.

- تحديد أساليب التعزيز والتغذية الراجعة.
- تصميم خطة الدرس وكتابتها.

أما عناصر الخطة اليومية أو خطة الدرس فقد مر الحديث عنها فيما تقدم.

إجراءات تحليل المحتوى لأغراض التدريس ومعايير تنظيمه :

تشير الأدبيات إلى أن تحليل المحتوى لأغراض التدريس يمرّ بالإجراءات الآتية:

1. تعرّف النص أو المحتوى: هنا يقوم المعلم أو المدرس بدراسة المحتوى بشكل كامل لمعرفة ما يتضمن من موضوعات، ووحدات، وعنوانات فرعية، وإذا كان المحتوى مادة درس ينبغي أن يطلع عليها ويحدد بدايتها ونهايتها، على أن يأخذ بعين الاعتبار ما يأتي:
   - حجم المحتوى والوقت المخصص لتعليمه.
   - مدى ارتباط المحتوى بأهداف المنهج.
   - صدق المحتوى ومدى تضمنه معارف دقيقة تمّ التحقق من صدقها وصحتها.
   - حداثة المعلومات التي يقدمها المحتوى ودلالتها وكونها ذات معنى عند المتعلم.
   - مراعاته حاجات المتعلمين وميولهم وما بينهم من فروق فردية.
   - ارتباطه بالواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين.
   - مراعاة التوازن بين الشمول والعمق وملاءمته الظروف والمعطيات التي يطبق فيها.
2. تقويم المحتوى وتنقيحه: في هذه العملية يجري المعلم تقويماً أولياً لإصدار حكم على مدى صلاحية المحتوى للتعليم، وتحديد ما إذا كان به حاجة إلى تعديل وإجراء التعديلات اللازمة إن كانت بالمحتوى حاجة إلى تعديل.

3. **تحليل المحتوى بتجزئة:** إلى وحداته الأولية أو مفرداته التي يتكون منها بقصد تحديد أولوية كل وحدة من هذه الوحدات وتقدير أهميتها لغرض مراعاة ذلك في عملية التدريس.
4. **انتقاء المفردات أو الأجزاء ذات الأولوية في التدريس** لاسيما عندما تكون المفردات كثيرة، ويكون الوقت المتاح للتدريس قليلاً ويصعب استيعاب جميع المفردات فيلجأ المدرس إلى انتقاء الوحدات الأكثر أهمية أو ذات الأولوية في التدريس على أن أولويتها تتقرر في ضوء معايير محددة لعلّ من أبرزها مدى تغطية الوحدة لأهداف التدريس وشمولها مجالات الأهداف ومستوياتها.
5. **تنظيم تتابع المحتوى:** في هذه العملية يرتب المحتوى في تنظيم تتابعي لمفرداته، ويراعي في هذا التنظيم ما يأتي:

- التوحيد: ويعني توحيد المفردات التي يجمعها مجال واحد مع بعضها في وحدات خاصة.
- الاستمرارية: ويعني تنظيم محتوى المادة بطريقة تتيح للمتعلمين ممارسة جوانب التعلم المختلفة في مراحل مختلفة ويكون ذلك على مستوى المواد في الصف ومستوى المرحلة بشكل يتسم بالتكرار الرأسي على اعتبار أن التكرار الرأسي لمحتوى المواد التعليمية يؤدي إلى إتقانها من المتعلم.
- التتابع: ويعني أن تبنى الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة لدى المتعلمين وأن تؤسس الخبرات الجديدة للخبرات اللاحقة بمعنى أن تقدم الخبرات بصورة متدرجة تبدأ بالسهل، ثم تزداد تعقيداً واتساعاً مع الانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى منه؛ على اعتبار أن التتابع يجعل التعلم ذا معنى عند المتعلم فيزيد من دافعيته وفاعليته في العملية التعليمية التعلمية.

- التكامل: يعني أن تقدم المعارف التي يتضمنها المحتوى إلى المتعلمين بصورة مترابطة بحيث تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة ووحداتها على مستوى الموضوعات ضمن المادة الواحدة، وعلى مستوى المواد المختلفة في الصف والمرحلة الدراسية.

أنواع تنظيم المحتوى:

لتنظيم المحتوى أنواع متعددة منها:

أ. التنظيم المنطقي: هو التنظيم الذي يراعى فيه مبدأ المنطقية في العرض وينظم فيه المحتوى على أساس التدرج من السهل إلى الصعب والانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد ومن الماضي إلى الحاضر، والبدء بالأجزاء والانتهاء بالكليات والتدرج من الأقدم إلى الأحدث، وبذلك فهو تنظيم يشدد على المادة لا على المتعلم.

ب. التنظيم السيكولوجي: هو التنظيم الذي يراعي قدرات المتعلمين واستعداداتهم في عرض الموضوعات؛ فهو تنظيم يهتم بخصائص المتعلمين واحتياجاتهم وجعلهم محور العملية التعليمية التعلمية.

ج. التنظيم المبني على أساس ما تدعو إليه نظريات التعلم. من المعلوم أن نظريات التعلم أخذت أكثر من منحنى في دعواتها الخاصة بمبادئ التعلم وأسس بناء المحتوى التعليمي وقد انعكس ذلك على شكل تنظيم المحتوى التعليمي فظهرت عن ذلك أشكال مختلفة منها:

- التنظيم الهرمي الذي يتأسس على نظرية جانيه، بموجب هذا التنظيم تنظم المادة الدراسية بشكل هرمي يتدرج من الأبسط تركيباً إلى الأكثر تعقيداً فترتب بموجبه مفردات المحتوى بصورة تراكمية يؤسس السابق منها للاحق وبذلك فإن هذا الشكل يأخذ مبدأ الترتيب المنطقي للمحتوى التعليمي.

- التنظيم التوسعي الذي يستند إلى نظرية تشارلز ريجلوث التنظيمية التي تشدد على مراعاة البدء بالمجرد والانتهاء بالمحسوس، والبدء بالعام والانتقال إلى التفصيلات الدقيقة في تنظيم المحتوى التعليمي.

ويقترب من هذا التنظيم التنظيم القائم على نظرية أوزبيل التي تشدد على البدء بالعام والانتهاء بالخاص، والتدرج من المعارف الأكثر تجريداً وشمولاً نحو الأقل تجريداً وعمومية وشمولاً وصولاً إلى الأفكار المحسوسة، وتشدد على تكامل أجزاء المحتوى وارتباطها ببعضها.

- التنظيم الحلزوني: وهو التنظيم القائم على فكرة المنهج الحلزوني لبرونر، ويشدد هذا النوع من التنظيم على تنظيم المحتوى حول المفاهيم الكبرى التي يدور المنهج حولها وتقديم المفاهيم المحسوسة ثم الانتقال إلى شبه المحسوسة ثم المجردة، وتقديم المفاهيم بصورة مبسطة ثم التوسع فيها.

6. إعداد مجمل المحتوى: في هذه العملية يعد المدرس ملخصاً أ و مجملاً لمحتوى الموضوع في صورة منظمات متقدمة أو ملخصات تعطى في نهاية الدرس وينبغي أن يكون المجمل أو الملخص مختصراً يتضمن المفردات الرئيسة أو المفتاحية للمحتوى فضلاً عما بينها من علاقات وقد يعد المجمل بصيغتين:

- الأولى: لفظية يقدم المجمل فيها بفقرة أو فقرات تتسم بالعمومية أو بقائمة متدرجة المحتويات تشبه فهرسة المحتوى تمثل إطاراً عاماً للمحتوى.

- الثانية: مخطط أو شكل تخطيطي يوضح مجمل المحتوى وقد يكون هذا الشكل في صورة رسوم، أو مخططات مشفوعة بألفاظ مكتوبة تشير إلى نوع العلاقة بين مكونات المخطط كما هي الحال في الخرائط المعرفية: الخطية والمفاهيمية والشبكية. (الهاشمي وعطية، 2009)

وفيما يأتي نموذج تطبيقي لتحليل المحتوى لأغراض التدريس.

مشكلة البحث:

تحليل محتوى الدرس الأول الآيات 1–5 من سورة السجدة (الله الخالق)

مجتمع البحث:

محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية/ وزارة التربية والتعليم سنة 1996م الطبعة المعدلة الذي أعيدت طباعته للسنوات 1997م – 2006م.

فئات التحليل:

1. المجال المعرفي (العقلي) ويندرج تحته الفئات الفرعية الآتية:
   - الحقائق: وحدة التحليل الجملة.
   - المفاهيم: وحدة التحليل الكلمة.
   - المبادئ: وحدة التحليل الجملة.
   - الأفكار: وحدة التحليل سياق الجملة.
   - البنية التنظيمية: وحدة التحليل نوع التنظيم (منطقي/ سيكولوجي).
2. المجال الوجداني: تندرج تحته الفئات الفرعية الآتية:
   - القيم: وحدة التحليل الجملة.
   - الاتجاهات: وحدة التحليل الجملة.
3. المجال النفسحركي: تندرج تحته الفئات الفرعية الآتية:
   - مهارة تلاوة الآيات القرآنية.

- مهارة حفظ الآيات القرآنية.
- مهارة الكتابة (الرسم الكتابي).

أداة التحليل: استمارة تحليل المحتوى وفق النموذج الآتي:

المجال	فئات التحليل	وحدات التحليل	تكرار الوحدة	مجموع تكرارات فئات التحليل في المجال
المجال المعرفي	أ. الحقائق	- جملة.... - جملة.... - جملة....		
	ب. المفاهيم	الكلمات الآتية:		
	ج. المبادئ	- جملة.... - جملة.... - جملة....		
	د. الأفكار	سياق الجملة		
	هـ. البنية التنظيمية	نوع التنظيم		
المجال الوجداني	أ. القيم	- جملة.... - جملة.... - جملة....		
	ب. الاتجاهات	- جملة.... - جملة.... - جملة....		
المجال النفسي الحركي	أ. مهارة التلاوة	تلاوة الآيات القرآنية		
	ب. مهارة الحفظ	حفظ الآيات القرآنية واسترجاعها		
	ج. مهارة الكتابة	كتابة الآيات القرآنية		

نتائج التحليل:

1. المجال المعرفي:

أ. الحقائق:

- القرآن الكريم كتاب منزل من عند الله.
- الله خالق السموات والأرض.
- بيده تصريف الأمور.
- ألف، لام، ميم، الحروف، التي تتكون منها آيات القرآن الكريم.
- عجز العرب عن الإتيان بمثل القرآن.
- كذّب المشركون حين قالوا إن محمداً جاء بالقرآن من عنده.
- نزل به جبريل عليه السلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم.
- لينذر به الناس ويخوفهم العذاب حتى يهتدوا ويؤمنوا بالله تعالى ويصدقوا برسوله صلى الله عليه وسلم.
- يبعث الناس من قبورهم يوم القيامة للحساب.

ب. المفاهيم:

- المكية.
- التنزيل.
- الوحدانية.
- الحق.
- النذير.
- الولي.

- الشفيع.
- العرش.
- المتقون.
- الكافرون.
- العذاب.
- الخالق.
- المدبر.
- خلائق.
- القيامة.
- رضوان الله.
- الإيمان.

ج. المبادئ:

- نعيم الله تعالى يناله المتقون وعذابه للكافرين.
- خلق السموات والأرض وتدبير الأمر فيهن دليل على قدرة الخالق وعظمته ووحدانيته عز وجل.
- ليس لعاقل أن يشرك بالله أو يتخذ غيره ولياً أو شفيعاً.

د. الأفكار:

- الثناء على المؤمنين الذين يعبدون الله تعالى ويكثرون السجود له.
- قدرة الخالق وعظمته.
- طول يوم القيامة وما أعد الله للمتقين من نعيم وللكافرين من عذاب أليم.

هـ. البنية التنظيمية: التنظيم القياسي المنطقي إذ بدأ بالعام أو الكل وانتقل إلى التفصيلات وانتقل من المحسوسات إلى المجردات...

2. المجال الوجداني:

أ. القيم:

- تقدير القرآن لأنه من عند الله تعالى.

- توحيد الله وتعظيمه.

ب. الاتجاهات:

- دعوة الناس للإيمان بوحدة الخالق وتدبيره خلق السموات والأرض.

- دعوة الناس للإيمان برسوله وتصديق دعوته.

- الإيمان بأن كتاب الله حق لا شك فيه.

- الإيمان بان الله تعالى أنزل القرآن على رسوله لينذر الناس ويدعوهم إلى الإيمان.

3. المجال المهاري (النفسحركي)

أ. مهارة التلاوة.

- تدريب المتعلمين على تلاوة الآيات الكريمة.

ب. مهارة الكتابة:

مطالبة الطلبة بالتمييز بين الرسم القرآني والرسم الإملائي. وكتابة الآيات الكريمات.

اشتقاق أهداف الدرس:

في ضوء مضمون النص يمكن تحديد الأهداف كما يأتي:

المجال المعرفي:

يهدف الدرس إلى أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يوضح مظاهر قدرة الله في خلق السموات والأرض. معرفي/ فهم
2. يعطي معاني المفردات والتراكيب الوارد ة في الآيات القرآنية. معرفي/ فهم
3. يشرح المعاني العامة للآيات 1-5 من سورة السجدة. معرفي/ فهم
4. يستنتج المقصود بالقوم الوارد ذكرهم في الآية الثالثة معرفي/ تحليل
5. يستنتج المقصود بالكتاب في الآية الثانية. معرفي/ تحليل
6. يميز بين الرسم القرآني والرسم الإملائي. معرفي/ تحليل
7. يحدد الأمور التي ترشد إليها الآيات الكريمات بأسلوبه. معرفي/ تركيب
8. يبدي رأيه في افتراء المشركين وقولهم إن القرآن من عند رسول الله. معرفي/ تقويم
9. يحفظ الآيات الكريمات. معرفي/ تذكر

المجال الوجداني:

1. ينتبه إلى ما جاء في الآيات الكريمات. وجداني/ استقبال
2. يبدي رغبة في الاستماع إلى الآيات الكريمات. وجداني/ استقبال
3. يثمن ما أعده الله للمتقين ويحذر مما أعده الله للكافرين. وجداني/ إعطاء قيمة.
4. يدافع عن حقيقة القرآن وتنزيله من عند الله. وجداني/ تنظيم
5. يؤمن بأن الله تعالى خالق مدّبر. وجداني/ تميز.

المجال المهاري:

1. يتهيأ إلى أداء تلاوة الآيات القرآنية. مهاري/ التهيئو
2. يتلو الآيات الكريمات. مهاري/ استجابة علنية معقدة.
3. يحاكي المعلم في تلاوة الآيات القرآنية. مهاري/ استجابة موجهة
4. يتعود قواعد الترتيل. مهاري/ استجابة علنية معقدة.
5. يكتب الآيات القرآنية. مهاري/ استجابة موجهة.

القرارات المتصلة بمحتوى الدرس:

في ضوء تحليل محتوى الدرس يمكن القول إن المحتوى تضمن ما يلزم لتحقيق الأهداف التي مرّ ذكرها من المعلومات الواردة في الآيات الكريمات وتفسيرها ومعاني المفردات والتراكيب التي وردت فيها، وإن هذه المعلومات ترتبط بأهداف التدريس التي تم اشتقاقها فيما تقدم.

طرائق التدريس الملائمة:

إن محتوى الدرس الذي تم تحليله وصياغة أهدافه يمكن أن يدرس بأكثر من طريقة تدريس منها:

- المحاضرة المشفوعة بالأسئلة المثيرة.
- المناقشة والاستجواب.
- الطريقة القياسية التي تبدأ بالكليات وتنتهي بالجزئيات والربط بينها وبين الكليات.
- الاستقراء الذي ينتقل من الأجزاء والربط بينها وصولاً إلى الكليات.
- العصف الذهني.

الوسائل التعليمية:

يمكن الاستعانة بالوسائل التعليمية الآتية:

- جهاز تسجيل صوتي.
- الحاسوب.
- السبورة.
- الكتاب المقرر.
- أمثلة حول مظاهر قدرة الخالق وتدبيره شؤون المخلوقات.

ثانياً: تحليل المحتوى البنائي اللغوي

غالباً ما يستخدم هذا النوع من التحليل في مجال اللغة العربية، ويمكن استخدامه في تحليل المضمون للإجابة عن الأسئلة التي تتعلق بظواهر البنية اللغوية للنص مثل:

- ما مدى شيوع المترادفات والمتضادات في النص؟.
- ما مدى شيوع الأسماء الظاهرة والضمائر في النص؟
- ما مدى شيوع الأفعال في النص؟
- ما المفردات الأكثر شيوعاً في النص؟
- ما المحسنات البديعية الأكثر شيوعاً في النص؟

فالتحليل البنائي يستهدف تحليل بنية النص من حيث عناصره التي يتشكل منها شكلاً ومحتوى، وعندما يكون لأغراض لغوية فإنه يستهدف تجزئة مكونات النص والأفعال اللغوية التي تشتمل على الأسماء الظاهرة والضمائر والأفعال والحروف وتصنيفها إلى فئات وحصر تكرارات كل فئة في النص لغرض وصف المكونات وصفاً كمياً ومعرفة الفئة السائدة في النص وتفرعاتها وذلك لغرض معرفة مدى مراعاة البنية

اللغوية لحاجات المتعلمين من مفردات اللغة.

وعندما يكون التحليل لأغراض لغوية فإن فئاته هي:

1. الأسماء وتتفرع إلى الفئات الفرعية الآتية:

أ. الأسماء الظاهرة.

- اسم صريح.
- اسم استفهام.
- اسم إشارة.
- اسم شرط
- اسم موصول

ب. الضمائر وتتفرع إلى:

- ضمير منفصل.
- ضمير متصل
- ضمير مستتر.

2. الأفعال: وتتفرع إلى الفئات الفرعية الآتية:

- فعل ماض
- فعل مضارع
- فعل أمر.

3. الحروف وتتفرع إلى:

- حرف جر.
- حرف عطف.

- حرف استفهام
- حرف نداء
- حرف توكيد
- حرف نفي
- حرف نصب.

وغيرها

وعندما يكون الهدف تحليل النص لأغراض رصد الظواهر الإعرابية تأخذ فئاته شكلاً آخر كالمنصوب والمرفوع، والمجرور والمجزوم، والمعرب والمبني وهكذا.

أما وحدات التحليل في التحليل البنائي اللغوي فهي الكلمة لأنها وحدة البناء اللغوي.

وفيما يأتي أنموذج تطبيقي للتحليل البنائي اللغوي لدرس من دروس التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن.

مشكلة الدراسة: تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن

مجتمع التحليل: كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية الطبعة الاقتصادية 2006م.

عينة التحليل: الدرس الحادي والأربعون (معنى الصبر) وفيما يأتي مضمونه:

(الصبرُ خُلق إسلامي يبعث على تحمل المشاق والتعبِ والأذى في سبيل الله تعالى، والرضا بقضائه عند وقوع المصائب، ويظهر عدم التظلم، والتشكي والتذمر مما وقع من بلاء.

والصبر لا يعني الاستسلام للمصائب والأعداء إنما هو قوة في الإيمان تدفع إلى احتمال الأمر والأمل في الله أن يرفع الشدة في الدنيا، ويعطي الثواب في الآخرة).

أهداف التحليل:

يهدف التحليل إلى معرفة:

- عدد الأسماء الظاهرة في النص.
- عدد الضمائر المنفصلة في النص.
- عدد الضمائر المتصلة في النص.
- عدد الضمائر المستترة في النص.
- عدد الأفعال الماضية في النص.
- عدد الأفعال المضارعة في النص.
- عدد أفعال الأمر في النص.
- عدد الحروف الواردة في النص وتصنيفاتها.

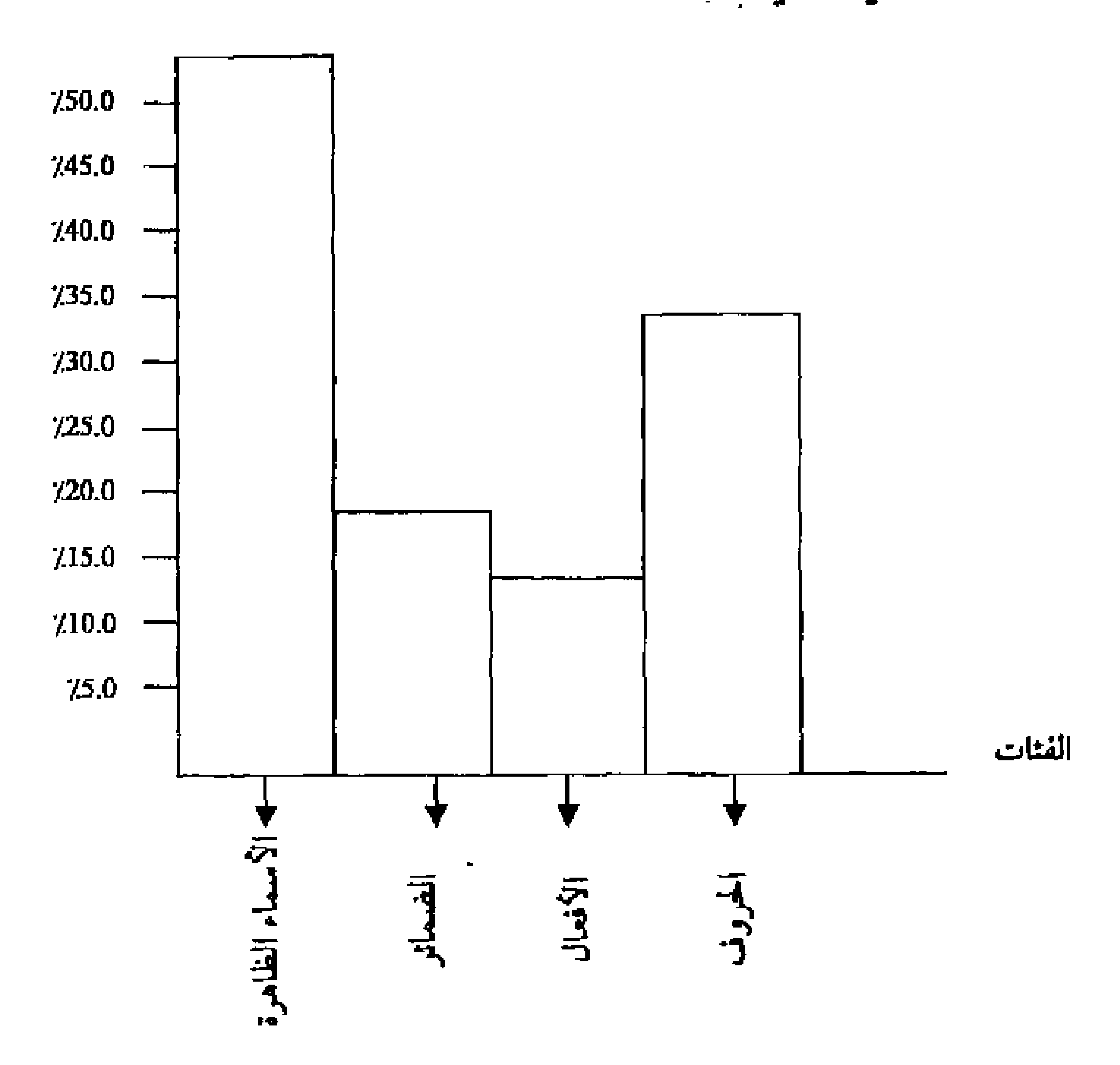
تساؤلات البحث:

- ما هي الأسماء الظاهرة في النص؟ وما هو عددها؟
- ما هي الضمائر المنفصلة الواردة في النص؟ وما هو عددها؟.
- ما هي الضمائر المتصلة الواردة في النص؟ وما هو عددها؟
- ما هي الحروف الواردة في النص؟ وما هي أنواعها وعدد كل نوع؟

أداة التحليل: استمارة تحليل المحتوى التي تشتمل على فئات التحليل الرئيسة والفرعية، وتكراراتها في المحتوى، والنسبة المئوية لتكرار كل من الفئات الرئيسة في النص كما في النموذج الآتي:

ت	الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية التي تنتمي للفئات الرئيسة	تكرارات الفئات الفرعية	مجموع التكرارات التي تنتمي للفئات الرئيسة	النسبة المئوية لمجموع تكرارات الفئة الرئيسة
1	الأسماء الظاهرة	اسم صريح	33	34	٪47.22
		اسم استفهام			
		اسم موصول	1		
		اسم إشارة			
		اسم شرط			
2	الضمائر	ضمير منفصل	1	9	12.50
		ضمير متصل	1		
		ضمير مستتر	7		
3	الأفعال	فعل ماض	1	7	٪9.72
		فعل مضارع	6		
		فعل أمر			
4	الحروف	حرف جر	10	22	٪30.55
		حرف عطف	9		
		حرف استفهام			
		حرف نداء			
		حرف توكيد	1		
		حرف نفي	1		
		حرف نصب	1		

ويمكن التعبير عن النسب المئوية لتكرارات الفئات الرئيسة المبينة في النموذج السابق بالشكل البياني الآتي:



ثالثاً: تحليل المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية

قد يجري تحليل المحتوى لأغراض اشتقاق الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها أو الوصول إليها عن طريق تدريس المحتوى، وقد يجري لأغراض تقويم المحتوى والحكم على مدى مراعاته مبدأ الموازنة بين مجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها واشتماله على ما ينمي الجانب المعرفي والوجداني والمهاري بمعنى أن التحليل في هذا النوع يتم بدلالة الأهداف التعليمية التي يسعى إليها المنهج وترتبط بها أهداف تدريس المحتوى؛ فالمحتوى يمثل الخبرات التي يقدمها المنهج إلى المتعلم عن طريق الكتاب المدرسي وما يتصل بها من معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ وقيم واتجاهات ومهارات التي يتم

اختيارها لتنمية الجانب المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلم وهذا يعني أن المحتوى يمكن أن يقسم في ضوء هذه المجالات على ثلاثة أنواع من المكونات هي:

- المكونات المعرفية: وهي ما يتصل بالجانب العقلي أو المعرفي للمتعلم.
- المكونات الوجدانية: وهي ما يتصل بالجانب الوجداني كالقيم والميول والاتجاهات.
- المكونات المهارية: وهي ما يتصل بالجانب الأدائي ومهارات الأداء.

ولما كانت الاتجاهات التربوية الحديثة تشدد على ضرورة الموازنة بين مجالات شخصية المتعلم والعمل على تنميتها بشكل متوازن فإن هذا يعني أن يتضمن محتوى المادة التعليمية ما ينمي هذه المجالات بشكل متوازن ولا يرجح مجالاً على آخر ومن هذا المنطلق تأتي عملية التحليل بدلالة الأهداف للحكم على مدى توافر مبدأ الموازنة في محتوى المادة التعليمية ويتجه هذا النوع من التحليل نحو وصف المحتوى وصفاً كمياً بدلالة الأهداف التي يتصل بها ويراد تحقيقها ويترتب على هذا الوصف:

- تحديد المكونات المعرفية التي تتصل بالجانب المعرفي وتصنيفها إلى حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات، وتقديم وصف كمي لكل من هذه المكونات تبعاً لمرات ظهوره في المحتوى.
- تحديد المكونات التي تتصل بالجانب الوجداني كالاتجاهات والميول والقيم وكل ما يتعامل مع وجدان المتعلم ومشاعره ومعتقداته.
- تحديد المكونات التي تتصل بالجانب المهاري التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات عضوية أو عقلية أو اجتماعية وما يتصل بالسلوك العقلي أو الحركي أو الاجتماعي وبيان العلاقة بين هذه المكونات من جهة وبينها وبين الأهداف التعليمية من جهة أخرى.
- معرفة مدى ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية والتربوية.

وبناءً عليه فإن فئات هذا النوع من التحليل هي الأهداف التربوية عندما يكون موضوع التحليل المنهج الدراسي أو الكتاب المدرسي والأهداف التعليمية عندما يكون موضوع التحليل وحدة دراسية أو موضوعاً من موضوعات الكتاب المدرسي وبموجب هذه الفئات تتم تجزئة المحتوى وربط كل جزء بمجال الهدف الذي ينتمي إليه، ويمكن تصنيف مكونات المجال إلى مستويات تبعاً لتصنيفات المربين للأهداف التربوية لاسيما:

- تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي الذي صنف الأهداف إلى مستويات ستة هي: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- تصنيف كراثول للأهداف التعليمية في المجال الوجداني الذي صنف الأهداف في هذا المجال إلى: الاستقبال، أو التقبل، والاستجابة والتقييم أو إعطاء قيمة، والتنظيم والتقييم أو الوسم بقيمة.
- تصنيف سمبسون للأهداف التعليمية في المجال المهاري الذي صنف الأهداف في هذا المجال إلى: الإدراك الحسي، والميل أو التهيؤ، والاستجابة الموجهة، والآلية أو التعويد والاستجابة المعقدة والتكيف، والإبداع.

وتتسم التصنيفات الثلاثة بأنها تتدرج في مستوياتها من السهل إلى المعقد. وبعد الانتهاء من عملية التحليل على أساس الأهداف ومستوياتها ترصد تكرارات المحتوى كمياً إزاء كل فئة من فئات التحليل الرئيسة والفرعية ثم تحسب النسب المئوية لهذه التكرارات في مجال كل فئة من الفئات الرئيسة والفئات الفرعية التي تندرج تحتها بحيث يمكن أن تكون الفئات كما يأتي:

الفئات:

1. المجال المعرفي الذي يمكن أن تندرج تحته الفئات التي تعبر عن المستويات في هذا

المجال وهي:

- التذكر.
- الفهم
- التطبيق
- التحليل
- التركيب
- التقويم

2. المجال الوجداني الذي يمكن أن تندرج تحته الفئات التي تعبر عن مستويات الأهداف في ها المجال وهي:

- الاستقبال أو التقبل.
- الاستجابة
- التقييم أو إعطاء قيمة.
- التنظيم
- التقييم أو الوسم بقيمة

3. المجال المهاري الذي يمكن أن تندرج تحته الفئات التي تعبر عن مستويات الأهداف في هذا المجال وهي:

- الإدراك الحسي
- الميل أو التهيؤ
- الاستجابة الموجهة
- الآلية أو التعويد
- الاستجابة المعقدة

- التكيف
- الإبداع

ويمكن أن يقتصر التحليل على الفئات الرئيسة فقط عندما يكون الغرض من التحليل مجرد معرفة مدى مراعاة المحتوى مبدأ التوازن بين المجالات الثلاثة المعرفي والوجداني والمهاري وهذا هو الأكثر شيوعاً في هذا النوع من التحليل.

وخلاصة القول أن هذا النوع من التحليل يجري للإجابة عن مثل الأسئلة الآتية:

- ما مدى ارتباط مكونات المحتوى بأهداف المنهج أو الكتاب المدرسي.
- ما مدى مراعاة المحتوى مبدأ التوازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية؟
- ما الأهداف التربوية والتعليمية التي يمكن اشتقاقها في ضوء مكونات المحتوى؟

وهذا يعني أن هذا النوع من التحليل يستخدم في الغالب عندما يكون المنهج ومحتواه مبنياً على أساس التمركز حول محتوى المادة بمعنى عندما يكون الاهتمام موجهاً نحو المادة الدراسية، وتكون المقررات الدراسية المصدر الأساس لاشتقاق الأهداف التعليمية، أو عندما تخلو وثائق المنهج المكتوب من ذكر الأهداف التي يراد تحقيقها ولا سبيل للمعلم لكي يحدد الأهداف غير تحليل المحتوى واشتقاق تلك الأهداف في ضوء مكوناته التي تسفر عنها عملية التحليل وفي هذه الحالة تشتق الأهداف التعليمية من بنية المادة التعليمية ومحتوياتها المعرفية والوجدانية والمهارية. (الهاشمي وعطية، 2009).

وفيما يأتي نموذج تطبيقي لتحليل المحتوى في ضوء الأهداف التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تحليل كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن الجزء الأول الصادر عن وزارة التربية والتعليم/ إدارة المناهج والكتب المدرسية سنة 2007م المقرر

تدريسه في مدارس المملكة ابتداء من العام الدراسي 2007/ 2008م الطبعة الأولى.

مجتمع البحث:

- محتوى الكتاب المذكور
- عينة الدراسة: محتوى الدرس الأول.
- أهداف الدراسة: تحليل محتوى الدرس لمعرفة الأهداف التعليمية الخاصة بتعليم هذا الدرس التي يمكن أن يغطيها المحتوى

فئات التحليل الرئيسة والفرعية هي:

1. المجال المعرفي:

- مستوى التذكر.
- مستوى الفهم
- مستوى التطبيق
- مستوى التحليل
- مستوى التركيب
- مستوى التقويم

2. المجال الوجداني:

- مستوى التقبل.
- مستوى الاستجابة
- مستوى التقييم
- مستوى التنظيم
- مستوى الوسم بقيمة

3. المجال المهاري:

- مستوى الإدراك الحسي.
- مستوى الميل.
- مستوى الاستجابة الموجهة
- مستوى الآلية
- مستوى الاستجابة المعقدة
- مستوى التكيف.
- مستوى الإبداع.

وحدة التحليل: الفكرة وقد ترد في جملة أو عبارة أو فقرة.

فرضية التحليل:

لا يتضمن المحتوى ما يغطي الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية لتعليم الدرس.

أداة التحليل: استمارة تحليل المحتوى.

نتائج التحليل:

1. المكونات التي ترتبط بالمجال المعرفي

- إن القرآن بدأ نزوله على النبي صلى الله عليه وسلم في مكة المكرمة واستمر فيها...الخ الفقرة (معرفي/ تذكر)
- لذا فإنك تجد ما يسمى بالسور المكية وكذلك ما يسمى بالسور المدنية (معرفي/ فهم)

- مفهوم السور والآيات المكية: ما نزل من القرآن الكريم قبل الهجرة النبوية الشريفة (معرفي/ فهم)

- مفهوم السور والآيات المدنية: ما نزل من القرآن الكريم على النبي صلى الله عليه وسلم بعد الهجرة النبوية الشريفة (معرفي/ فهم).

- كم سنة استمر نزول القرآن الكريم على النبي صلى الله عليه وسلم (معرفي/ تذكر)

- للسور والآيات المكية خصائص كثيرة منها: (1)... (2)... (3)... (4)... (5)... (6).... (معرفي/ تحليل).

- - للسور والآيات المعرفية خصائص متعددة منها: (1).. (2).. (3).. (4).. (5).. (معرفي/ تحليل).

- وضح مفهوم كل من السور والآيات المكية والمدنية (معرفي/ فهم).

- قارن بين الآيات المكية والآيات المدنية من حيث الطول والموضوع والمخاطب فيها (معرفي/ تحليل).

- لماذا يكثر الخطاب في السور المكية بقوله تعالى (يا أيها الناس) وفي السور المدنية بقوله (يا أيها الذين آمنوا) (معرفي/ فهم).

- ضع إشارة (✓) بجانب العبارة الصحيحة وإشارة (×) بجانب العبارة الخطأ (معرفي/ تطبيق)

- في ضوء دراستك لخصائص السور والآيات المكية والمدنية صنف الآيات الآتية إلى مكية ومدنية (معرفي/ تطبيق).

- الآيـات القرآنيـة الـتي وردت أمثلـة علـى الـسور والآيـات المكيـة والمدنيـة (معرفي/ تطبيق).

2. المجال الوجداني

- جلس عمر إلى جانب والده الذي كان يقرأ..../ جلب انتباه وجداني/ تقبل.
- جلس عمر إلى جانب والده... فسأل والده ما معنى مكية يا والـدي؟ بنـاء اتجـاه إيجابي نحو طلب المعرفة/ وجداني/ استجابة.
- فأجاب الوالد: تعلم يا بني أن القرآن الكريم.... الخ بنـاء قيمـة تقـديس القـرآن الكريم/ وجداني/ تقييم.
- تركز على دعوة الناس إلى الإيمان بالله تعالى ورسله الكرام، وجداني/ تقييم.
- تعتني بتفصيل الأحكام الشرعية التي تنظم حياة النـاس كالعبـادات والمعـاملات، بناء اتجاه إيجابي نحو تنظيم الإسلام حياة الناس/ وجداني/ استجابة

3. المجال الحركي:

- قراءة الدرس بمحاكاة المعلم (مهاري/ اسـتجابة موجهـة) والانتبـاه علـى قـراءة الدرس/ إدراك حسي
- انقل إلى دفترك الجدول الآتي (مهاري/ استجابة موجهة) والانتباه إلى الجـدول/ إدراك حسي.

وفيما يأتي استمارة تحليل محتوى الدرس التي تحتوي علـى المجـالات الثلاثـة كفئات رئيسة ومستوياتها كفئات فرعية وتكرارات أجـزاء المحتوى في كـل مجـال ومستوياته.

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	تكرارات الوحدة في الفئة الفرعية	النسبة المئوية	مجموع تكرارات الوحدات في الفئة الرئيسة	النسبة المئوية
المجال المعرفي	التذكر	2	%15.38	13	%59.09
	الفهم	5	%38.46		
	التطبيق	3	23.08		
	التحليل	3	23.08		
	التركيب				
	التقويم				
المجال الوجداني	التقبل	1	%20.00	5	%22.73
	الاستجابة	2	%40.00		
	التقييم	2	%40.00		
	التنظيم				
	الوسم بقيمة				
المجال المهاري	الإدراك الحسي	2	%50	4	%18.18
	الميل				
	الاستجابة الموجهة	2	%50		
	الآلية				
	الاستجابة المعقدة				
	التكيف				
	الإبداع				

وفي ضوء النتائج المبينة في استمارة التحليل المذكورة يمكن القول إن مكونات محتوى الدرس جاءت لتغطي مجالات التحليل الثلاثة بالنسب الآتية:

59.09٪ للمجال المعرفي توزعت بين:

15.38٪ لمستوى التذكر و 38.46٪ لمستوى الفهم و 23.08٪ لكل من مستوى التطبيق والتحليل.

22.73٪ للمجال الوجداني توزعت بين:

20٪ لمستوى التقبل، و 40٪ لكل من مستوى الاستجابة ومستوى التقييم.

18.18٪ للمجال المهاري أو النفس حركي توزعت بين:

50٪ لمستوى الإدراك الحسي، و 50٪ لمستوى الاستجابة الموجهة.

اشتقاق أهداف الدرس:

في ضوء مكونات المحتوى التي تم التوصل إليها يمكن تحديد أهداف الدرس كما يأتي: أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. في المجال المعرفي:

أ. يعرف المدة التي استمر فيها نزول القرآن الكريم/ تذكر

ب. يعرف سبب تسمية السور والآيات بالمكية والمدنية / فهم..

ج. يحدد مفهوم السور والآيات المكية / فهم.

د. يحدد مفهوم السور والآيات المدنية / فهم

هـ. يعرف أين بدأ نزول القرآن/ تذكر.

و. يحدد خصائص السور والآيات المكية/ تحليل

ز. يحدد خصائص السور والآيات المدنية/ تحليل.

ح. يقارن بين السور والآيات المكية والسور والآيات المدنية/ تحليل.

ط. يعرف سبب كثرة الخطاب بقوله تعالى: (يا أيها الناس في السور والآيات المكية

وكثرة الخطاب بقوله تعالى: (يا أيها الـذين آمنـوا) في الـسور والآيـات المدنيـة/ فهم.

ي. يميز السور والآيات المكية من السور والآيات المدنية/ تطبيق.

ك. يُصنف آيات قرآنية تقدم إليه إلى مكية ومدنية/ تطبيق.

ل. يقدم أمثلة من الآيات القرآنية المكية والآيات المدنية / تطبيق.

2. في المجال الوجداني:

أ. ينتبه على مضمون الدرس / تقبل

ب. يندفع إلى تحصيل المعارف التي يحتوي عليها الدرس/ استجابة

ج. يقدس القرآن الكريم/ تقييم

د. يؤمن بالله ورسله الكرام/ تقييم.

هـ. يشعر بأن الإسلام ينظم حياة الناس/ استجابة.

3. المجال المهاري:

أ. ينتبه على قراءة الدرس/ إدراك حسي.

ب. يحاكي قراءة الدرس/ استجابة موجهة.

ج. ينتبه على جدول يتضمن مقارنة بـين الـسور والآيـات المكيـة والمدنيـة/ إدراك حسي.

د. ينقل محتوى جدول المقارنة إلى دفتره/ استجابة موجهة.

وهكذا يلاحظ أن الأهداف اشتقت وصيغت في ضوء مكونـات المحتـوى الـذي أسفر عنها التحليل.

ويمكن أن يمارس هذا النوع مـن التحليـل علـى مـستوى كتـاب أو مـنهج كمـا ذكرنا.

أما القرار الذي يمكن للمحلل اتخاذه بصدد فرضية البحث المشار إليه فهو رفض الفرضية الصفرية والقول بأن مكونات المحتوى تغطي مجالاته الأهداف الثلاثة ولكن بنسب متفاوتة كما أنها لم تغط جميع المستويات في كل مجال إذ أظهرت أن المحتوى لم يستجب إلى بعض المستويات في المجالات الثلاثة كما هو واضح في استمارة تحليل المحتوى.

رابعاً: تحليل المحتوى في ضوء معايير اختياره

إن الكم الهائل من المعارف والخبرات وعدم التمكن من تقديم كل هذا الكم إلى المتعلمين في المناهج والكتب المدرسية أوجب على المعنيين بتصميم المناهج وتأليف الكتب المدرسية أن يلجؤوا إلى أسلوب الاختيار من بين هذا الكم وتقديم ما يلبي أهداف المنهج ويساعد على تحقيقها الأمر الذي دفع المعنيين إلى اعتماد معايير محددة يستند إليها مصمم المنهج ومؤلف الكتاب عند اختياره المحتوى التعليمي، ومن هنا يأتي هذا النوع من التحليل لمعرفة مدى توافر معايير الاختيار في المحتوى الذي تم اختياره ولعل من بين أهم هذه المعايير ما يأتي:

1. الصدق: إن معيار الصدق يعني وجود علاقة وثيقة بين المحتوى الذي يتم اختياره وأهداف المنهج فالمحتوى لا يكون صادقاً ما لم تكن هناك علاقة قوية بينه وبين أهداف المنهج وذلك يتأسس على كون المحتوى وسيلة لتحقيق أهداف المنهج. زد على ذلك أن الصدق يعني الصدق العلمي للمادة التي يتم اختيارها، وحداثتها وكونها تمثل آخر ما توصل إليه العلم في مجال تلك المادة، وخلو المادة من الأخطاء في المضمون والشكل.

إن مراعاة توافر معيار الصدق في المحتوى الذي يتم اختياره تقتضي الآتي:

- أن يكون المحتوى ذا صلة وثيقة بأهداف المنهج ويكفل تحقيقها.

- أن تكون المادة التي يتضمنها المحتوى صحيحة خالية من الأخطاء.

2. الدلالة: إن هذا المعيار يعني أن يقتصر المحتوى الذي يتم اختياره على ما هو دال بمعنى أنه يتضمن أساسيات المعرفة من دون الخوض في الجزئيات غير الأساسية، والبحث عن توافر هذا المعيار في علمية التحليل يسهم في الكشف عن الحقائق والتفسيرات الجزئية المحشوة في المحتوى، أو خلوه منها باعتبار أن حشو المحتوى بمثل هذه الجزئيات التي لا تعد أساسية يؤدي إلى الهدر في الوقت والجهد والكلفة الاقتصادية للعملية التعليمية التعلمية فضلاً عن أن اعتماد هذا المعيار في اختيار المحتوى يمكن أن يدل مصمم المنهج، ومؤلف الكتاب على ما هو مهم ودال من المعارف والخبرات، ويجنبه الخوض فيما هو غير أساسي.

3. المنفعة: إن معيار المنفعة يعني أن يكون المحتوى الذي يتم اختياره نافعاً للفئة المستهدفة بالتعليم ملبياً حاجاتها مستجيباً لاهتماماتها وميولها يسهم في تمكينها من مواجهة المشكلات التي تواجه المتعلمين في الحياة والتغلب عليها بإيجاد الحلول الملائمة لها. وهذا يعني أن يكون المحتوى وظيفياً يمكن المتعلمين من التكيف مع متطلبات البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون فيها، ولقياس مدى توافر هذا المعيار في المحتوى ينبغي:

- تحديد متطلبات البيئة وحاجات المتعلمين تحديداً دقيقاً.
- إعداد قائمة بهذه المتطلبات والحاجات تمثل فئات التحليل الخاصة بمعيار المنفعة مثل:
- الحاجة إلى السعادة.
- الحاجة إلى الإجابة عن التساؤلات.
- الحاجة إلى الثقة بالنفس.

- الحاجة إلى الشعور بالنجاح.
- الحاجة إلى فهم المجتمع.
- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى المحافظة على الصحة.

وغيرها من الحاجات التي قد تختلف بين مرحلة وأخرى وبيئة وأخرى، وبعد أن يحدد المحلل هذه الفئات يحلل المحتوى ويجزئه إلى المكونات أو الأجزاء التي تنتمي إلى كل فئة من هذه الفئات.

4. قابلية المحتوى للتعلم: قد تتوافر المعايير الثلاثة السابقة في المحتوى ولكن قد يكون غير قابل للتعلم وهذا يعني أن لا جدوى من تعليمه لأن المتعلمين ليسوا في وضع من النضج والاستعداد والخلفية المعرفية يؤهلهم لتعلمه والتمكن من متطلبات تعلمه لكونه فوق قدراتهم العقلية، واستعداداتهم الأمر الذي يدفعهم إلى حفظ المحتوى من دون فهمه واستيعابه لذا فإن مراعاة هذا المعيار في اختيار المحتوى تقتضي:

- أن يكون ملائماً مستوى النضج العقلي والانفعالي والمهاري للمتعلمين وخصائصهم.
- أن يكون متمايزاً بين مرحلة وأخرى.

وهذا يقتضي معرفة القائم بالتحليل خصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة، وإعداد قائمة بهذه الخصائص في كل مجال من مجالات النمو المعرفي والوجداني والمهاري تمثل الفئات التي يتناولها تحليل المحتوى، وتحديد مكونات المحتوى التي تنتمي إلى كل فئة من هذه الفئات وفي ضوء رصد تكرارات المكونات في كل فئة يمكن معرفة مدى توافر هذا المعيار في المحتوى الذي يتم اختياره.

5. الاستجابة لحاجة المجتمع: نظراً لكون المتعلم فرداً اجتماعياً يريد التعايش مع أبناء مجتمعه ويؤدي دوره في الحياة الاجتماعية بشكل فعال فإن هذه الصفة توجب على المعنيين بتصميم المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية توظيف المحتوى لخدمة حاجات الفرد من جهة وحاجات المجتمع من جهة أخرى، ومراعاة المحتوى حاجات المجتمع تعني استجابته لتلبية تلك الحاجات، وعدم تعارضه مع ثقافة المجتمع وعاداته وقيمه، وتلبية ما يريده المجتمع من أفراده.

ولكي يكون المحتوى كذلك ينبغي:

- أن يحيط واضع المنهج أو مؤلف الكتاب بجميع خصائص المجتمع الذي يعد المنهج أو الكتاب لأبنائه.
- أن يلم مصمم المنهج ومؤلف الكتاب بخصائص البيئة الاجتماعية والطبيعية وثوابت الثقافة الاجتماعية.
- أن يتم اختيار المحتوى في ضوء خصائص المجتمع والبيئة وثوابت الثقافة الاجتماعية
- أن يكون المحتوى المختار ذا صلة بالبيئة الاجتماعية، وأن يكون ذا معنى عند المتعلمين وهذا يعني أن مصمم المنهج أو مؤلف الكتاب ينبغي أن يتقصّى حاجات المجتمع واهتماماته والمتطلبات التي يريد توافرها في مخرجات التعلم ووضعها في قائمة خاصة تمثل فئات التحليل، ثم تحليل مكونات المحتوى في ضوء فئات التحليل التي تنتمي إليها في هذه القائمة ورصد تكرارات المكونات في كل فئة لمعرفة مستوى استجابة المحتوى لحاجات المجتمع ومتطلباته.

إن هذا النوع من التحليل يستخدم عندما يريد الباحث:

- معرفة مدى توافر هذه المعايير في المحتوى الذي تم اختياره ويراد تقديمه إلى المتعلمين.
- معرفة صدق المحتوى ودلالته ودرجة منفعته للمتعلمين.
- معرفة مستوى التوافق بين المحتوى الذي تم اختياره والاهتمامات السياسية والاجتماعية للمجتمع الذي يراد تقديم المحتوى لأبنائه. الهاشمي وعطية (2009).

خامساً: تحليل المحتوى في ضوء معايير تقويمه

يستخدم هذا النوع من التحليل عندما يراد تقويم محتوى الكتاب المدرسي في ضوء معايير تقويم الكتاب المدرسي التي تشتمل على فئات رئيسة تتناول تصميم الكتاب وإخراجه، ومقدمته وأهدافه، ومحتواه وطريقة عرضه، وأنشطته وأساليب التقويم المعتمدة فيه، وفهرسته ومصادره التي سبق الحديث عنها عندما تحدثنا عن الكتاب المدرسي ويندرج تحت هذه الفئات الرئيسة فئات فرعية تمثل معايير كل عنصر من عناصر الكتاب وإعداد استمارة تحليل تشتمل على هذه المعايير ثم تحليل مكونات الكتاب لمعرفة ما إذا كانت عناصر الكتاب تلبي المعايير المحددة أم لا. ويستخدم هذا النوع من التحليل لمعرفة:

- مدى استجابة محتوى الكتاب لأهداف المنهج.
- مدى استجابة محتوى الكتاب لأهداف تأليف الكتاب نفسه.
- مدى اشتمال مقدمة الكتاب على ما يراد منها.
- مدى استجابة محتوى الكتاب لمعايير العرض وأساليبه ومراعاة خصائص المتعلمين
- مدى تنوع أساليب التقويم وفاعليتها في تنمية المهارات المختلفة.

- مدى توافر المعايير المطلوبة في إخراج الكتاب غلافاً وطباعة وورقاً وفهرسة ومراجع.

لذلك يتسم هذا النوع من التحليل بكثرة فئاته الفرعية التي تعبر عن المعايير التي يجري التحليل في ضوئها، ويعتبر هذا النوع من أنواع التحليل الشائعة في المجال التربوي لحاجة الكتب المدرسية إلى عمليات تطوير مستمرة ولابد من أن تستند عمليات التطوير هذه إلى عملية تقويم للكتاب المدرسي وعملية التقويم هذه كثيراً ما تستند إلى عملية تحليل أو استطلاع آراء الأطراف التي تتعامل مع هذا الكتاب، وقد يستخدم هذا النوع من التحليل لتقويم دليل المعلم في ضوء معايير الدليل التي تمثل مؤشرات يستدل بها على جودة الدليل من عدمها.

سادساً: تحليل المحتوى في ضوء معايير التنظيم

قد يحسن المصمم اختيار المحتوى في ضوء المعايير التي تحدثنا عنها فيما تقدم ولكن هذا الاختيار ليس كافياً ليجعل المحتوى فعالاً في تحقيق الأهداف التعليمية لأن فعالية المحتوى تتوقف على الطريقة التي ينظم بها هذا المحتوى ويقدم بها إلى المتعلم ويكون لها الحسم في تقرير الشكل النهائي الذي تقدم به المادة للمتعلمين ولأهمية عملية تنظيم المحتوى ودورها في تحقيق أهداف المحتوى التعليمي نالت اهتمام المعنيين بتصميم المناهج والكتب المدرسية، وحددوا لها معايير محددة يجب أن تستند إليها في تنسيق المحتوى والتأليف بين مكوناته، والكيفية التي يقدم بها المحتوى للمتعلمين، وذلك لكي يتجنب المعلم تقديم جزء من المحتوى وتأخير آخر لمعالجة الخلل في عملية التنسيق هذه، ومن شأن توافر هذه المعايير في تنظيم المحتوى تحقيق التناسق والتكامل والتتابع والتماسك والتوازن بين مكوناته وهذه المعايير هي:

1. الاستمرارية: بموجب هذا المعيار ينبغي أن تنظم المادة التي يتضمنها المحتوى

بطريقة تمكن المتعلمين من ممارسة التعلم بجوانبه المختلفة بصورة مستمرة في المراحل المختلفة سواء أكان ذلك على مستوى الصف الواحد، أم على مستوى المرحلة الدراسية بمعنى أن ينظم المحتوى بشكل يتسم بالتكرار الرأسي على افتراض أن التكرار الرأسي يمكن المتعلم من إتقان المادة.

إن مراعاة معيار الاستمرارية في تنظيم المحتوى تقتضي التشديد على العلاقات الرأسية بين مكونات المحتوى، والترابط الرأسي بين موضوعاته التي يقدمها في الصفوف الدراسية. لذلك فإن استخدام هذا المعيار في تحليل المحتوى يتطلب دراسة محتوى المادة الدراسية ومفرداتها في أكثر من صف دراسي لغرض تحديد المواضع التي تؤكد الاستمرار في تقديم المادة ورصد ظواهر التكرار الرأسي في المحتوى لغرض إصدار حكم على مدى مراعاة الاستمرارية في تنظيم المحتوى.

2. الموازنة بين عمق المحتوى وسعته: إن هذا المعيار يعني أن ينظم المحتوى بطريقة تراعي التوازن بين التعمق في المادة وبين حجمها أو سعتها في مجالاتها المختلفة لأن التعمق على حساب ضيق المجالات التي يتناولها المحتوى يؤدي إلى إغفال مجالات قد تكون مهمة وبالمتعلم حاجة إليها، وكذلك التوسع في مجالات المادة على حساب التعمق فيها. وتناول مجالات المادة بطريقة سطحية يمكن أن يؤدي إلى هدر الوقت والجهد؛ لإغفاله قضايا معرفية تمس الحاجة إليها وتوسعه سطحياً في مجالات قد لا يكون المتعلم به حاجة إليها.

3. التتابع: إن التتابع في تنظيم المحتوى يعني تقديمه بصورة متتابعة بحيث يؤسس السابق منه للاحق في الخبرات والمعارف التي يقدمها.

إن مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى تقتضي التدرج والترابط الحلزوني بين الموضوعات وما تتضمن من مفاهيم وخبرات، ويقتضي تقديم

الخبرات إلى المتعلمين بصورة متدرجة بحيث تبدأ من السهل فتزداد تعقيداً واتسعاً كلما انتقل المتعلم من مستوى إلى مستوى أعلى منه، وتكمن أهمية توفير مبدأ التتابع في تنظيم المحتوى في أنه يجعل المتعلم يشعر بأن ما يتضمنه المحتوى ذو معنى فتزداد دافعيته نحو تعلم المحتوى المقدم إليه بطريقة تراعي هذا المعيار.

4. التكامل: إن معيار التكامل يعني أن ينظم المحتوى بطريقة تشعر المتعلمين بتكامل المعرفة رأسياً وأفقياً بمعنى أن ينظم المحتوى بصورة مترابطة على مستوى الموضوعات في المادة الواحدة لضمان التكامل الرأسي. وكذلك على مستوى المواد المختلفة في الصف الواحد لضمان التكامل الأفقي بين المواد الدراسية، والتكامل يعني وجود علاقة بين وحدات المادة الواحدة في الصف الواحد، ووجود علاقة بين المواد المختلفة التي تقدم للصف الواحد، وتكمن أهمية توافر هذا المعيار في تنظيم المحتوى في كونه يعني أن تكامل الخبرات يجعل تعلمها أيسر وأكثر فائدة للمتعلمين.

إن هذا النوع من التحليل يستخدم إذا ما أراد الباحث معرفة مدى استجابة تنظيم المحتوى للمعايير التي مرّ ذكرها أو أي معايير محلية أو عالمية يجري في ضوئها تقويم الكتاب أو بعض أجزائه لما لها من أثر في عملية التعلم ومخرجات التعليم وإذا ما استخدم هذا النوع من التحليل فإن هذه المعايير تعتبر فئات رئيسة للتحليل، ويجري تحليل المحتوى بتجزئته على أساس هذه الفئات وتحديد المكونات التي تنتمي إلى كل فئة من هذه الفئات ورصد تكرار ظهورها في المحتوى.

سابعاً: تحليل المحتوى المفاهيمي

يجري هذا النوع من التحليل لأغراض مفاهيمية عندما يريد الباحث معرفة

المفاهيم التي يتضمنها المحتوى أو النص أو عندما يريد معرفة مدى ملاءمة المفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى لأهداف التعليم التي يراد تحقيقها وقدم المحتوى من أجلها لذلك فإن تحليل المحتوى المفاهيمي يستهدف:

- وصف المفاهيم التي وردت في المحتوى أو المضمون.
- رصد تكرارات ظهور كل مفهوم في المحتوى.
- التمييز بين المصطلحات والمفاهيم الواردة في المحتوى.
- تصنيف المفاهيم في فئات أو مجموعات متجانسة لمساعدة المعلم والمتعلم في عملية التعليم والتعلم.

وهذا يعني أن هذا النوع من التحليل يقتضي:

- قراءة المحتوى قراءة فاحصة من المحلل.
- تحديد المفاهيم التي يتضمنها المحتوى.
- توزيع المفاهيم بين فئات رئيسة وفرعية.
- تحليل المضمون ورصد المفاهيم التي تنتمي لكل فئة من الفئات الرئيسة والفرعية من خلال رصد الجمل التي ترتبط بكل مفهوم وحساب تكراراتها والنسبة المئوية لظهورها في المحتوى، ثم استخلاص النتائج في ضوء ما تم التوصل إليه.

وفيما يأتي نموذج تطبيقي لتحليل المحتوى المفاهيمي في التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

تحليل الدرس التاسع في كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن، الجزء الأول الصادر عن وزارة التربية والتعليم إدارة المناهج والكتب

المدرسية، الطبعة الأولى المقرر تدريسه ابتداءً من العام الدراسي 2007/ 2008م.

عينة التحليل: شرح الحديث النبوي الشريف الذي قال فيه مخاطباً معاذاً وأبا موسى الأشعري عندما بعثهما إلى اليمن:

((يسِّرا ولا تعسراً، وبشِّرا ولا تنفّرا، وتطاوعا ولا تختلفا)).

فئات التحليل: المفاهيم الواردة في الحديث النبوي وشرحه.

وحدة التحليل: الجملة.

أداة التحليل: استمارة تحليل المحتوى.

إجراءات التحليل:

- قراءة المحتوى قراءة فاحصة.
- تجزئة المحتوى إلى جمل.
- تحديد المفهوم الذي تعبر عنه كل جملة وإعطاؤه تكراراً عن كل جملة يرد فيها.
- تبويب المفاهيم في فئات رئيسة.
- رصد التكرارات أمام كل فئة.
- استخراج نسبة تكرار المفهوم في كل فئة.
- التوصل إلى النتائج والتعبير عنها بالأعمدة البيانية.

نتائج التحليل المفاهيمي:

فيما يأتي الجمل والمفاهيم التي تعبر عنها كل جملة وردت في الحديث النبوي الشريف وشرحه الوارد في الدرس التاسع من الكتاب المشار إليه.

رقم الوحدة	الوحدة (الجملة التامة التي تعبر عن المفهوم)	المفهوم الذي تعبر عنه الوحدة
1	يسّرا	الدعوة إلى التيسير
2	ولا تعسرا	النهي عن التعسير
3	وبشّرا	الدعوة إلى التبشير
4	ولا تنفرا	النهي عن التنفير
5	وتطاوعا	الدعوة إلى التوحد
6	ولا تختلفا	النهي عن الاختلاف
7	جاء الإسلام بالشريعة السمحة إلى الناس كافة	يسر الإسلام
8	لتحقيق السعادة لهم في الدنيا والآخرة	الدعوة إلى التبشير
9	فكانت سهلة ميسرة ليس فيها مشقة ولا عسر	يسر الإسلام
10	قال تعالى: ﴿ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ ﴾ (سورة البقرة آية: 185)	يسر الإسلام
11	وقد أكد النبي هذا الأمر في حياته قولاً وفعلاً	يسر الإسلام
12	فكان إذا خُيِّر بين أمرين اختار أيسرهما	يسر الإسلام
13	ما لم يكن به إثماً	الابتعاد عن الإثم
14	فإذا كان آثماً كان أبعد الناس عنه	الابتعاد عن الإثم
15	وفي الحديث الشريف يوصي النبي صلى الله عليه وسلم صحابيين من صحابته الكرام حين أرسلهما إلى اليمن.	وصف الصحابيين
16	بوصايا ثلاث هي: التيسير وعدم التعسير	الدعوة إلى التيسير
17	فقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم أبا موسى الأشعري ومعاذ بن جبل رضي الله عنهما – أن يستخدما أسلوب التخفيف والتيسير إلى الناس.	الدعوة إلى التيسير
18	والتيسير يعني أن يؤدي المسلم ما فرضه الله تعالى عليه من غير تضييق ولا تشديد.	مفهوم التيسير
19	بل يعمل بقدر طاقته وبما يوافق الشرع.	يسر الإسلام
20	ففي الصلاة – مثلاً– إذا لم يستطع أن يصلي قائماً صلى جالساً.	يسر الإسلام
21	وفي الصوم فإن المريض أو المسافر إذا لم يستطيعا أن يصوما في رمضان أفطرا، ثم يقضيان بعد رمضان فيقضي المريض عندما يشفى من مرضه والمسافر عندما يكون مقيماً	يسر الإسلام

22	وقد نهى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن التعسير والتشديد	النهي عن التعسير
23	حتى لا تصبح حياتهم صعبة	يسر الإسلام
24	فالإسلام دين يسر وليس دين عسر	يسر الإسلام
25	وبسبب يسر الإسلام وسهولة أحكامه	يسر الإسلام
26	أقبل الناس على الدخول فيه	انتشار الإسلام
27	فانتشر في بقاع الأرض	انتشار الإسلام
28	التبشير وعدم التنفير	الدعوة إلى التبشير
29	في الوصية الثانية يوصي الرسول صلى الله عليه وسلم الصحابيين رضي الله عنهما- بأن يكونا سبباً في إسعاد الناس.	الدعوة إلى التبشير
30	وإدخال الفرح والسرور والبشرى في نفوسهم	الدعوة إلى التبشير
31	فهما يحملان الخير والأمل إلى الناس	وصف الصحابيين
32	وهكذا فإن المسلم لا يبعث اليأس في نفوس الناس.	وصف المسلم
33	ولا ينفرهم عن طاعة الله تعالى	وصف المسلم
34	بل هو عنوان الخير والرحمة والسعادة للبشرية اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم	وصف الرسول صلى الله عليه وسلم
35	الذي بعثه الله تعالى للناس كافة	وصف الرسول صلى الله عليه وسلم
36	قال تعالى ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ﴾ (سورة الأنبياء آية: 107)	وصف الرسول صلى الله عليه وسلم
37	التطاوع وعدم الاختلاف	الدعوة إلى التوحد
38	في الوصية الثالثة أمر الرسول صلى الله عليه وسلم الصحابيين الجليلين – رضي الله عنهما	وصف الصحابيين
39	بأن يتوافقا	الدعوة إلى التوحد
40	ولا يختلفا	النهي عن الاختلاف
41	ففي توافقهما تحقق الأمن والاستقرار	الدعوة إلى التوحد
42	وفي اختلافهما شيوع الفوضى والفساد ونفور الناس من دعوتهما	النهي عن الاختلاف
43	وبهذا يحرص الإسلام على أن يكون المسلمون يداً واحدة بعيدين عن التفرق والاختلاف.	الدعوة إلى التوحد

44	المسلم يحرص على التيسير ورفع الحرج والمشقة عن الناس	وصف المسلم
45	المسلم يحرص على ترغيب الناس في الإسلام ولا ينفرهم عنه.	وصف المسلم
46	المسلم يدعو إلى وحدة الأمة وعدم التنازع	وصف المسلم

وفي ضوء ما حدد في الجدول من جمل ومفاهيم ترتبط بها يمكن تحديد الفئات التي تنتمي إليها مكونات النص الذي تم تحليله بما يأتي:

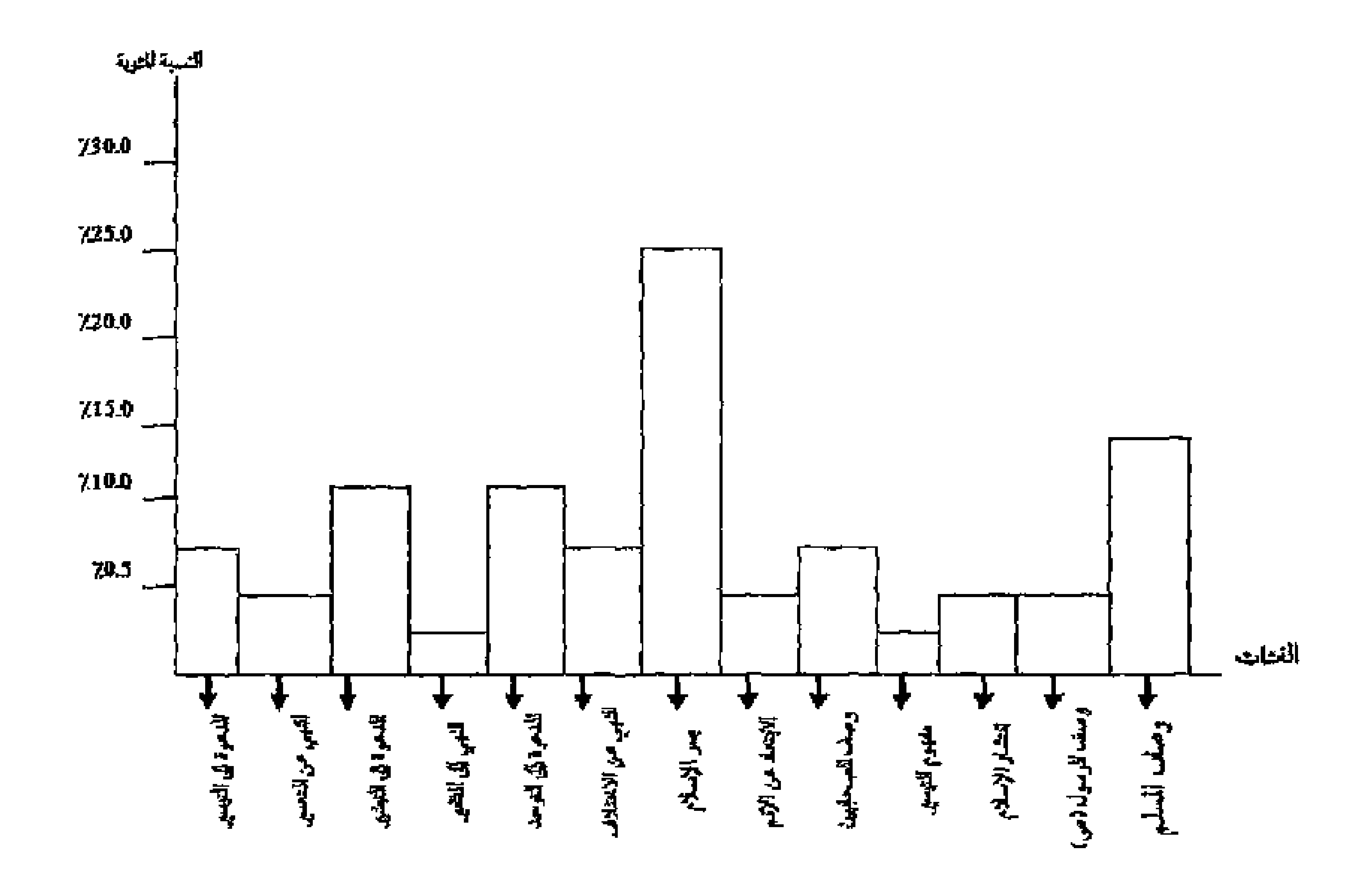
1. الدعوة إلى التيسير.
2. النهي عن التعسير
3. الدعوة إلى التبشير.
4. النهي عن التنفير.
5. الدعوة إلى التوحد
6. النهي عن الاختلاف
7. يسر الإسلام
8. الابتعاد عن الإثم
9. وصف الصحابيين
10. مفهوم التيسير
11. انتشار الإسلام
12. وصف الرسول صلى الله عليه وسلم
13. وصف المسلم

وإذا ما حسبنا تكرارات الجمل التي وردت في النص وتعبر عن كل فئة من الفئات المذكورة فسوف نحصل على النتائج المبينة في الجدول الآتي:

رقم الفئة	فئات التحليل	تكرارات الجمل التي تنتمي إلى كل فئة من فئات التحليل	النسبة المئوية لتكرارات الفئة
1	الدعوة إلى	3	%6.52

2	التيسير النهي عن التعسير	2	%4.36
3	الدعوة إلى التبشير	5	%10.87
4	النهي عن التنفير	1	% 2.17
5	الدعوة إلى التوحد	5	% 10.87
6	النهي عن الاختلاف	3	% 6.52
7	يسر الإسلام	11	% 23.91
8	الابتعاد عن الإثم	2	% 4.35
9	وصف الصحابيّن	3	%6.52
10	مفهوم التيسير	1	% 2.17
11	انتشار الإسلام	2	% 4.35
12	وصف المسلم	6	% 13.04
13	وصف الرسول	2	% 4.35
المجموع		46	100 % بالتقريب

ويمكن التعبير عن النسب المئوية لفئات التحليل المذكورة بالشكل البياني الآتي:



يلاحظ من خلال الشكل أن مفهوم يسر الإسلام كان الأكثر شيوعاً في النص ولا غرابة في ذلك لأن موضوع الدرس هو يسر الدين الإسلامي، ويليه مفهوم وصف المسلم، ثم مفهوم الدعوة إلى التبشير، والدعوة إلى التوحد، ثم مفهوم الدعوة إلى التيسير، والنهي عن الاختلاف ثم مفهوم النهي عن التعسير والابتعاد عن الإثم، وانتشار الإسلام ثم مفهوم النهي عن التنفير ومفهوم التيسير.

وبالإمكان استخدام هذا النوع من التحليل لمعرفة مدى الترابط بين المفاهيم التي يتضمنها المضمون وأهداف تدريسه.



الفصل العاشر

تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية

الفصل العاشر

تحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية

الأسئلة وتنمية مهارات التفكير:

تشكل الأسئلة بنوعيها: الأسئلة التي يطرحها المعلم في الموقف التعليمي، أو الأسئلة التي تتضمنها الكتب المدرسية – العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، لما تتطلبه الإجابة عنها من توافر قدرات عقلية عند الطلبة، فإذا ركزت أسئلة الكتاب أو أسئلة المعلم على مستوى معين، وأهملت المستويات الأخرى فإن مهارات التفكير التي ستنمو عند الطالب تكون عند هذا المستوى فقط، ولا تصل إلى المستويات الأخرى، والأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا تعد أكثر فائدة من سواها، لما تتطلبه من مستوى أعمق في المعالجة الذهنية مما يؤثر إيجابياً في طبيعة التعلم ودرجته؛ حيث يعمل على تطوير التفكير المتشعب الناقد. (التل ومقدادي، 1989).

وللأسئلة التعليمية مستويات متنوعة تبدأ بالمستوى البسيط وتنتهي بالمستوى المعقد تبعاً للعمليات العقلية التي يحتاجها المتعلم عند إجابته عن السؤال، فالسؤال ذو المستوى التعليمي البسيط هو ذاك السؤال الذي لا يتطلب علميات عقلية عليا أو لا يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين عند الإجابة عنه، لأنه يتطلب من المتعلم أن يتذكر حقائق أو معلومات محددة سبق له أن تعلمها، في حين أن السؤال ذا المستوى التعليمي المعقد (المركب) يحتاج إلى عمليات عقلية عليا وجهد، ووقت كبيرين عند الإجابة عنه، إذ يتطلب من المتعلم أن يقوم بعمليات التفسير والتحليل، والتركيب، والتقويم، وأن يوظف معلومات عامة سبق له أن تعلمها في مواقف تعليمية جديدة. (دروزة، 1986)

فالأسئلة مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية وتؤدي وظائف في إنجاح العملية التعليمية من جهة وتثير تساؤلات من جهة أخرى وطرح السؤال في مجال

التعليم يعد من الوسائل المهمة في إنجاح العملية التعليمية وحسب نوعية الأسئلة يتوقف النجاح، فالأسئلة الجيدة من معايير التعلم الجيد، والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها ويرى ساندرس (Sandres) أن السؤال الجيد يتعرف على الإمكانيات الواسعة للتفكير، ويبينها على أشكال مختلفة من التفكير، والأسئلة تكون موجهة أكثر حول التعلم وتقييم التفكير وليس لتحديد ما تعلمناه بمعنى ضيق. (Bruald: 1998).

والأسئلة بنوعيها الشفوية والكتابية تسهم في تحسين عملية التعلم، فهي من أكثر الوسائل المهمة لجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة التعليمية حيث تلخص له هذه المادة وتدفعه إلى دراستها وفهمها، واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل. (دروزة، 1987).

ويقول ديوي (Dewey) السؤال روح العملية التعليمية بل هو كل شيء فيها ويرى شارل دي جارسون أن الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيد ففي مهارة الأسئلة يكمن التدريس الراقي، إذ إننا نجد في الأسئلة منفذاً إلى الفكر الحسي فيها نتمكن من شحذ الخيال وإثارة التفكير كما نتخذها حافزاً للعمل.

تصنيفات الأسئلة:

صنفت الأسئلة أكثر من تصنيف منها:

أولاً: تصنيف الأسئلة وفقاً لنوعيتها

وفيه تصنف الأسئلة إلى أربعة أنواع كما أوردها. (فضل وميخائيل، 1991).

1. أسئلة تحليلية: وهي الأسئلة التي يمكن التحقق من صحة إجابتها بتحليل الإجابة وفحصها في ضوء ما اتفق عليه من تعريفات ومسلمات ونظريات وقوانين.

2. أسئلة واقعية: وهذه الأسئلة تثير استجابات معتمدة على الواقع بحيث يمكن التأكد من صحتها بالملاحظة والتجربة.
3. أسئلة تقديرية: تستثير هذه الأسئلة استجابات تقويمية أو نقدية، كما تعرض الآراء الشخصية المبررة في ضوء معايير خاصة.
4. أسئلة غيبية: وهذه الأسئلة تثير استجابات غيبية لا توجد شواهد علمية أو معايير تمكننا من الحكم عليها بالصواب أو الخطأ والجدير بالملاحظة أن القول بالغيبيات الدينية التي أخبر عنها القرآن الكريم محكوم عليها بالصحة لأن مصدرها الوحي.

ثانياً: تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها

ويضم هذا المعيار العديد من التصنيفات كما أوردها: (زيتون، 1997).

1. تصنيف مور الذي أشار إلى الأسئلة المغزى الواسع التي تتطلب استخدام عمليات التفكير العليا لا مجرد الاقتصار على عمليات التذكر البسيطة، ولا توجد إجابة محددة لهذا النوع من الأسئلة.
2. تصنيف بريمر بيت الذي صنف الأسئلة إلى المستويين الآتيين:

أ. أسئلة تجميعية: وهي التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة ويمكن أن تدور حول حقائق ملموسة أو حول معلومات مكتسبة ومختزنة في الذاكرة.

ب. أسئلة متشعبة: وهي الأسئلة التي يمكن أن تكون لها إجابات عديدة وصحيحة وتتعامل مع الافتراضات وإصدار الأحكام.

ثالثا: تصنيف الأسئلة وفقاً لوظيفتها

وتصنف الأسئلة وفق هذا المعيار إلى الأنواع الآتية:

أ. أسئلة التركيز وتهدف إلى تركيز الانتباه على فكرة محددة من الموضوع أو إلى تحويل المناقشة في اتجاه معين.

ب. أسئلة تأسيس: وظيفتها إثارة الاستجابات في بداية الموقف التعليمي بحيث تصبح فيما بعد الأساس للأسئلة والنقاش الأكثر عمقاً.

ج. أسئلة امتداد: تقدم في أثناء الموقف التعليمي، ويكون هدفها إثارة الاستجابات للتوضيح أو لدراسة الموضوع.

د. أسئلة ارتفاع: تكون في أثناء عرض الموضوع وظيفتها إثارة استجابات أعلى من محتواها الفكري من مستوى الإجابات المتداولة في المناقشة.

هـ. أسئلة تعزيز: تقدم في أثناء عرض الموضوع وظيفتها إثارة استجابات تدفع المشاركين إلى الاستمرار في المناقشة. (**فضل وميخائيل، 1991**).

وقد صنف جلاجر (Gallager) وإشنر (Aschner): الأسئلة في أربعة مستويات في ضوء مستويات بلوم للتعلم وهذه المستويات كما وردت في مارتن وآخرين. (**Martinal, al, ct, al, 2001**) هي:

أ. أسئلة التفكير التجمعي: وهي أسئلة تدفع الطلبة إلى تطبيق المعلومات وتحليلها ويساعد هذا النوع من الأسئلة على حل المشكلات وهي ذات فائدة في ممارسة عمليات العلم الأساسية للعلوم كالقياس والمقارنة.

ب. أسئلة التفكير المعرفي Cognitive memory question: وهي: أسئلة تتطلب من الطالب تذكر الحقائق.

ج. أسئلة التفكير التباعدي: وهي التي تثير الطلبة على التفكير بشكل مستقل وتشجع الطلبة على التفكير الاحتمالي من خلال ربط أفكار أصيلة مع أفكار وتفسيرات جديدة تدعو للإبداع وتهدف إلى توسيع مدى التفكير.

د. أسئلة التفكير القيمي: يؤدي هذا النوع من الأسئلة إلى الاختيار واتخاذ القرارات والنقد، وتتضمن هذه الأسئلة عمليات التنبؤ والاستنتاج والتعميم. (**Martin, el, al, 2001**).

وصنف ويغروسنسي الأسئلة إلى ما يأتي كما ورد في: (حمدان، 1981، وفرحان ومرعي، 1990).

أ. أسئلة الذاكرة: أسئلة تشجع التلاميذ على استدعاء المعلومات المطلوبة من الذاكرة وتأكيد بعض الحقائق والتعميمات لديهم.

ب. أسئلة مثيرة للتفكير: أسئلة تتعدى مجرد التذكر إلى الفهم الحقيقي للمادة الدراسية وتتطلب من التلميذ توضيح ما يقول، وتفسيره وإعطاء إجابة منطقية.

تصنيف جليفورد Guilford, 1959 للقدرات العقلية:

ويتكون من خمسة مستويات وهي:

1. مستوى الذاكرة (Memory): ويقابل هذا المستوى مستوى التذكر أو المعرفة عند بلوم.
2. مستوى التفكير الانعكاسي (Reflective thinking) ويقابل مستوى الفهم أو الاستيعاب عند بلوم.
3. التفكير التقاربي (Convergent thinking) ويقابل مستوى التطبيق والتحليل عند بلوم.
4. التفكير التباعدي (Divergent ghinking) ويقابل مستوى التركيب عند بلوم.
5. التفكير التقويمي (Evaluative thinking) ويقابل مستوى التقويم عند بلوم. (أبو حطب وصادق، 1980).

وهناك تصنيف ساندرز Sandars, 1966 الذي ظهر عام (1966) ويتكون من سبعة مستويات(التذكر، والترجمة، والتفسير، والتطبيق، والتحليل، والتركيب،

والتقويم، ثم من بعد ذلك أخذت التصنيفات بالتزايد ومنها تصنيف غوزاك Guszak, 1967 وتصنيف نوثال ورايت (Wright & Nuthall, 1970) وتصنيف فرانكل (Frankell, 1980) واقترحت الباحثة المصرية حيدة (1986) تصنيفاً يتكون من التذكر والتفسير والتطبيق، والمفتوحة النهاية، والحكم والتقويم.

والمتأمل في التصنيفات السابقة يلاحظ أنها حاولت التمييز بين مستويات التفكير أو مهارات التفكير الدنيا، ومهارات التفكير العليا، كما أنها اعتمدت على تصنيف بلوم للمجال المعرفي الذي ظهر عام (1956).

تصنيف بلوم للمجال المعرفي (Bloom, 1956):

يعد من النماذج الأولى التي طورت لتزويد المربين بتصنيف منهجي للعمليات المعرفية واشتمل التصنيف على ستة مستويات مرتبة من الأدنى(قاعدة الهرم)، ويمثل المعرفة إلى الأعلى (الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب) ثم قمة الهرم وهو التقويم، كما وضع لكل مستوى مجموعة من الفروع لتشمل المعارف والمعلومات والمهارات الواردة في المباحث الدراسية. (Granello, Darcy haag, 2001).

وقسم بلوم في كتابه الأول (1956) الذي ترجمه الخوالدة وعودة مستويات التفكير، أو المهارات العقلية على مستويين:

1. المهارات العقلية الدنيا: وتشمل مستوين المعرفة (Knowledge) والفهم (Comprehension).

أ. مستوى: المعرفة: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تذكر المعلومات ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: معرفة المحددات ومعرفة طرق معالجة المحددات ومعرفة العموميات والمجردات.

ب. مستوى الاستيعاب: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على فهم المعلومات الواردة في النص التعليمي عن طريق إعادة صياغتها وتنظيمها

وترتيبها بأسلوبه الخاص ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: الترجمة والتفسير والاستكمال.

وعادة تكون الأسئلة في المستويات الدنيا ملائمة لـ:

أ. تقييم فهم الطالب وقدراته.

ب. تشخيص مواطن القوة والضعف عند الطالب.

ج. مراجعة وتلخيص المحتوى. **(http, www. Oir. Uiuc c. edu)**.

2. المهارات العقلية العليا: وتشمل مستويات التطبيق (application) والتحليل (Analisis) والتركيب (Synthesis) والتقويم (Evaluation).

- مستوى التطبيق: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على توظيف التجريدات والتعميمات، والنظريات، التي تم تعلمها سابقاً في مواقف جديدة.
- مستوى التحليل: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تجزئة نص المحتوى التعليمي وتفكيكه. ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: تحليل العناصر، وتحليل العلاقات، وتحليل المبادئ.
- مستوى التركيب: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على تجميع العناصر المختلفة، والتأليف بينها، بغية تكوين نمط لم يكن موجوداً لدى الطالب ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: إنتاج مادة اتصال فريدة، وإنتاج خطة عمل، وإنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.
- مستوى التقويم: تنمي أسئلة هذا المستوى قدرة الطالب على إصدار أحكام معيارية على قيمة الأحداث أو الحلول أو الأفكار التي يحتويها النص التعليمي.

نماذج لتحليل أسئلة كتب التربية الإسلامية

النموذج الأول وفق تصنيف جلاجر وأشنر:

اسم الكتاب: المواد الشرعية الصف: السابع الأساسي الوحدة الأولى: القرآن الكريم

رقم السؤال	الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
		التفكير المعرفي	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي	التفكير التقويمي	
	الدرس الأول: سورة التكوير (1)					
1	تناولت سورة التكوير ثلاثة أمور أذكرها	X				
2	اشرح قوله تعالى: وإذا النفوس زوجت	X				
3	اذكر أربعة من مظاهر التغيير والدمار التي تحل بالكون يوم القيامة	X				
4	لماذا كان بعض الكفار يدفنون بناتهم وهن أحياء؟	X				
5	ما معنى: السماء كشطت، العشار عطلت، الجحيم سعرت	XXX				
6	اكتب في دفترك الآيات الكريمة التي تدل على المعاني التالية					
أ6	تتحرك الجبال يوم القيامة من أماكنها وتتفتت، وتصبح ذرات مطايرة	X				
6ب	يتجمع الناس يوم القيامة حسب أعمالهم، فالصالح مع الصالح، والفاجر مع الفاجر	X				
6ج	يوم القيامة تجد كل نفس ما فعلت من خير أو شر حاضراً أمامها في صحف صادقة	X				

رقم السؤال	الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
		التفكير المعرفي	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي	التفكير التقويمي	
7	اكتب في دفترك الإجابة الصحيحة فيما يلي:					
7أ	'إذا النجوم انكدرت' معناها إذا النجوم: أ. تساقطت وتغيرت. ب. اشتعلت ناراً. ج. حركت من أماكنها. د. قربت من الأرض.	X				
7ب	'وإذا البحار سجرت' تعني إذا البحار: أ. جمعت فأصبحت بحراً واحداً. ب. اشتعلت ناراً ملتهبة. ج. أزيلت من مكانها. ج. صنفت حسب درجة حرارتها.	X				
8	اكتب بعض الأعمال التي تنجيك من أهوال يوم القيامة	X				
	الدرس الثاني: سورة التكوير (2)					
1	ما الأشياء التي أقسم الله تعالى بها في هذه الآيات الكريمة[1]؟	X				
2	على ماذا أقسم الله تعالى في هذه الآيات الكريمة؟	X				
3	اذكر التهمتين التين اتهم الكافرون بهما سيدنا محمداً صلى الله عليه وسلم	X				

(1) ينبغي أن تكون الآيات الكريمات لأن الوصف يطابق الموصوف.

رقم السؤال	الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
		التفكير المعرفي	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي	التفكير التقويمي	
4	اكتب في دفترك في مقابل كل فكرة مما يلي: الآية الكريمة التي تدل عليها:					
أ4	يقسم الله تعالى بالنجوم المضيئة التي تجري في أفلاكها في السماء	X				
4ب	جبريل عليه السلام صاحب مكانة رفيعة عند الله تعالى	X				
4ج	رأى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم جبريل عليه السلام في أفق السماء	X				
4د	أنزل الله تعالى القرآن الكريم هداية للناس الذين يريدون اتباع الحق	X				
5	بين معنى ما يلي: الخنس، مطاع ثم آمن	XX				
6	اشرح قوله تعالى: "ولقد رآه بالأفق المبين، وما هو على الغيب بضنين"	X				
	الدرس الثالث: سورة الإنفطار (1)					
1	عدد الأحداث العظيمة التي ستكون يوم القيامة كما وردت في الآيات الكريمة	X				
2	لماذا يخبرنا الله تعالى بأهوال يوم القيامة؟	X				
3	ما معنى التراكيب التالية: السماء انفطرت، البحار فجرت، ما غرّك بربك؟	XXX				
4	اكتب في دفترك الإجابة الصحيحة فيما يلي:					

رقم السؤال	الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
		التفكير المعرفي	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي	التفكير التقويمي	
4أ	'السماء انفطرت' يعني أنها: أ. تساقطت على الأرض. ب. اختلطت مع البحار. ج. انشقت فاختل نظامها. د. قلبت وتناثرت.	X				
4ب	'فعدلك' تعني أن الله تعالى: أ. أحياك في الدنيا وأماتك في الآخرة. ب. جعل أعضاء جسمك متماثلة. ج. سيكون عادلاً معك يوم القيامة. د. جعلك معتدلاً حسن الصورة.	X				
	الدرس الرابع: سورة الإنفطار (2)					
1	بماذا تصف الإنسان الذي ينكر يوم الحساب؟ وما مصيره؟	X				
2	ما معنى قوله تعالى عن الكفار يوم القيامة: وما هم عنها بغائبين؟	X				
3	كم صنفاً يكون الناس يوم القيامة؟ اذكر ذلك	XX				
4	اكتب الآية الكريمة التي تبين أنه لا يستطيع أحدٌ أن ينفع أحداً يوم القيامة.	X				
5	ما معنى: تكذبون بالدين، الأبرار، الفجار.	XXX				
6	اختر الإجابة الصحيحة فيما يلي واكتبها في دفترك: - قوله تعالى - كراماً كاتبين يعملون ما	X				

رقم السؤال	الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
		التفكير المعرفي	التفكير التقاربي	التفكير التباعدي	التفكير التقويمي	
	تفعلون" يعني أن الملائكة: أ. جميعهم يسجلون أفعال العباد في الدنيا. ب. بعضهم يسجلون أفعال العباد في الدنيا. ج. يهتمون بتسجيل أفعال المؤمنين دون غيرهم.					
	الدرس الخامس: سورة المطففين (1)					
1	بماذا توعد الله تعالى الذين يبخسون الناس في الكيل أو الوزن؟	X				
2	لماذا يلجأ بعض التجار إلى التطفيف في الكيل والوزن؟	X				

النموذج الثاني وفق تصنيف جلاجر وأشنر:

اسم الكتاب: المواد الشرعية　　　الصف: التاسع الأساسي　　　الوحدة: السلف

الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
	التفكير المعرفي	التفكير التجمعي	التفكير التباعدي	التفكير التقييمي	
أم المؤمنين أم حبيبة رضي الله عنها					
1. امتحنت أم حبيبة رضي الله عنها امتحاناً قاسياً في مكة، بين هذا الامتحان.	X				
2. بين موقف أم حبيبة رضي الله عنها عندما تنصر زوجها في الحبشة.	X				
3. ما العبرة التي تأخذها من موقف أم حبيبة رضي الله عنها عندما طوت فراش رسول الله صلى الله عليه وسلم ولم تسمح لأبيها بالجلوس عليه؟	X				
4. بين موقف النجاشي رضي الله عنه من موضوع تزويج أم حبيبة رضي الله عنها من الرسول صلى الله عليه وسلم	XXX				
5. ما العبرة التي تأخذها من زواج الرسول صلى الله عليه وسلم من أم حبيبة وهي في بلاد الحبشة؟	X				
6. ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يلي وانقله إلى دفترك:					

الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
	التفكير المعرفي	التفكير التجمعي	التفكير التباعدي	التفكير التقييمي	
- لم يستطع أبو سفيان بن حرب التأثير على ابنته أم حبيبة في ردّها عن الإسلام لأنها كانت:	X				
1. على خلاف مع والدها قبل زواجها					
2. مؤمنة إيماناً راسخاً لا يتزعزع					
3. لا تريد فراق زوجها عبد الله.					
4. تميل إلى الهجرة من مكة المكرمة.					
- طوت أم حبيبةرضي الله عنه فراش النبي صلى الله عليه وسلم ولم تسمح لأبيها بالجلوس عليه لأنه كان فراشاً.	X				
1. بسيطاً لا يليق بزعيم قريش.					
2. خاصاً بصلاة النبي صلى الله عليه وسلم.					
3. ثميناً تريد المحافظة عليه من التلف.					
4. خاصاً بالنبي، وأبوها كان نجساً كافراً.					
- تزوج الرسول صلى الله عليه وسلم من أم حبيبة رضي الله عنها:					
1. تأديباً لزوجها الذي ارتد عن الإسلام.					
2. رغبة في الحصول على أموالها حتى لا تضيع في الحبشة.					

الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
	التفكير المعرفي	التفكير التجمعي	التفكير التباعدي	التفكير التقييمي	
3. إكراماً لها على ثباتها على دينها وحفاظاً عليها.					
4. أملاً أن يكون له منها ابن يحمل اسمه.					
عبد الله بن رواحة رضي الله عنه					
1. بين منزلة عبد الله بن رواحة في قومه قبل الإسلام وبعده.	X				
2. كان عبد الله بن رواحة من السباقين للإسلام من الأنصار، هات موقفاً من حياته يشهد لذلك.	X				
3. بين دور عبد الله بن رواحة رضي الله عنه في غزوة مؤتة.	X				
4. ما العبرة التي تأخذها من قول عبد الله بن رواحة لأبي الدرداء: 'اجلس فالنؤمن ساعة؟	X				
5. ماذا تفهم من قول عبد الله بن رواحة رضي الله عنه وهو يقاتل في مؤتة 'ذبوا عن لحم أخيكم'؟	X				
6. ما الموقف الذي أعجبك من حياة عبد الله بن رواحة؟ دونه في دفترك.					
7. ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة ثم أبته في دفترك:					
- من المواقف التي تدل على سمو منزلة عبد الله بن رواحة في قوامه أنه:	X				

الدرس/ السؤال	الفئات				المجموع
	التفكير المعرفي	التفكير التجمعي	التفكير التباعدي	التفكير التقييمي	
1. شهد المواقع جميعها من النبي صلى الله عليه وسلم.					
2. شارك في غزوة مؤتة جنوب الأردن.					
3. آخى النبي صلى الله عليه وسلم بينه وبين المقداد بن عمرو					
4. كان أحد النقباء الإثني عشر في بيعة العقبة.					
- أبرز ما تميزت به حياة عبد الله بن رواحة رضي الله عنه بعد إسلامه:	X				
1. بالخطابة التي قالها في نصر الإسلام والمسلمين.	X				
2. بالعلم والأحكام الشرعية للجهاد.	X				
3. بالإمارة في قومه.	X				
4. بالعلم والأحكام الشرعية للجهاد.	X				

النموذج الثالث وفق تصنيف بلوم المعرفي:

النموذج الثالث:

تحليل أسئلة الكتاب وفق تصنيف بلوم المعرفي

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تمثيلات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
1	ما الفكرة الرئيسية التي تتحدث عنها الآيات الكريمة؟					X									
2	نهانا الله عن أشياء كثيرة، وأمرنا بأشياء في معاملة الوالدين إذا تقدمت بهما السن، عمّ نهانا، وبماذا أمرنا؟					X									

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تمثيلات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
3	لماذا رتب نوح – عليه السلام – الدعاء لنفسه أولاً، ثم لوالديه، ثم لمن دخل بيته، ثم للمؤمنين والمؤمنات.										X				
4	ما رأيك بالسلوكين الآتيين: أ. إنسان يقول لوالديه أف. ب. إنسان يدعو بالرحمة والمغفرة لوالديه													X	

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تمثيلات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
5	ماذا تقترح لتجعل مدينة العقبة مقصد المستثمرين العرب والأجانب؟												X		
6	ما الصفة التي تجمع بين شجرة الزيتون وكل من الوطن وأبناء الوطن؟										X				
7	من بنى المسجد الأقصى المبارك؟				X										
8	أين توجد قبة الصخرة المشرفة؟				X										
9	من أي مكان أسري بالرسول – صلى الله عليه وسلم –؟				X										

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تمثيلات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
10	استخرج العبارة التي وصفت فيها الأشجار بمثل الصفات الإنسانية العاطفية؟							X							
11	ضع عنواناً آخر مناسباً للنص؟												X		
12	اذكر سببين لحوادث السير؟		X												
13	عدد بعض آداب السير وقواعد المرور؟		X												
14	ما فائدة الحاسوب في الصناعة؟	X													

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تعميمات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
15	متى تقال الأمثلة الآتية: أ. لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد. ب. بثمرة العجلة الندامة. ج. عند الامتحان يكرم المرء أو يهان.								X						
16	لماذا يحفظ الإنسان الأمثال؟						X								
17	متى أدرك خالد سر الكنز الذي تحدث عنه لو الده؟						X								

الرقم	صيغة السؤال	مستوى المعرفة				مستوى الفهم			مستوى التطبيق	مستوى التحليل		مستوى التركيب		مستوى التقويم	
		معرفة معطيات جزئية	مصطلحات	معرفة تمثيلات مجردة	معرفة الحقائق المحددة	الترجمة	التفسير	الاستنتاج والتأويل		تحليل عناصر	تحليل العلاقات بين العناصر	إنتاج رسالة فريدة	وضع خطة عمل		
18	أين تجد في النص ما يدل على علاقة الجد والوالد والإبن بالأرض؟										X				
19	ما المقصود بالتركيب الآتي مُعاناة شعبها؟	X													
20	ما الذي أنكره الخليفة على حاجبه؟				X										
21	كيف رد الفتى على ما أنكره الخليفة؟				X										

الفصل الحادي عشر

دراسات في تحليل المحتوى

الفصل الحادي عشر

دراسات في تحليل المحتوى

يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض الدراسات التي أجريت في تحليل المحتوى لاسيما التعليمي في أكثر من موضوع وفي أكثر من دولة بقصد إحاطة الدارس بأهداف هذه الدراسات وموضوعاتها وأدواتها وإجراءاتها وما توصلت إليه من نتائج وذلك كما يأتي:

أولاً: تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن

أجريت هذه الدراسة في الأردن وقد هدفت إلى معرفة:

- مدى شمول الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية بمستوياتها المختلفة.
- نوعية الأسئلة من حيث كونها مقالية أم موضوعية.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى شمول الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثامن والتاسع والعاشر للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
2. ما مدى توزيع الأسئلة الواردة في الكتب المقررة للصفوف الثلاثة بين المستويات المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
3. ما نوعية الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة؟

وقد اقتصرت الدراسة على تحليل الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من المرحلة الأساسية في الأردن التي تشتمل على كتابين مقررين لكل صف من الصفوف المذكورة هما:

- كتاب التربية الإسلامية.
- كتاب أحكام التلاوة والتجويد.

وقد تكونت عينة الدراسة من ستة كتب: ثلاثة للتربية الإسلامية وثلاثة لأحكام التلاوة والتجويد، وقد اقتصرت عملية التحليل على الأسئلة الواردة في كل من الكتب الستة.

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل المضمون منهجاً لدراسته في تحليل مضمون الأسئلة التقويمية التي اشتملت عليها كتب التربية الإسلامية، وكتب التلاوة وأحكام التجويد للصفوف الثلاثة المذكورة.

ولأغراض التحليل حدد الباحث التصنيف الذي استند إليه في عملية التحليل فاعتمد تصنيف بلوم للأسئلة المعرفية الذي يتضمن المستويات:

- التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

وتصنيف كراثول للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني الذي يتضمن المستويات:

- الاستقبال، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، والوسم بقيمة.

وتصنيف كبلر للأسئلة التي تستخدم لقياس المجال المهاري، أو النفس حركي الذي يتكون من المستويات: التواصل اللفظي، والتواصل غير اللفظي، والمهارات الجسمية دقيقة التناسق، والمهارات الجسمية الكبرى.

أما أداة البحث فكانت استمارة تحليل المحتوى وقد تضمنت فئات التحليل وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني والمجال النفس حركي فئات رئيسة وتندرج إزاء

كل من هذه الفئات فئات فرعية تمثلت بمستويات كل من المجالات الثلاثة.

أما وحدات التحليل فهي الجمل (الأسئلة التقويمية) التي تنتمي إلى كل فئة من الفئات المذكورة.

وبعد تأكد الباحث من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وتأكده من ثبات الأداة بحساب معامل الثبات بين تحليل الباحث وتحليل باحث آخر الذي بلغ 90٪ قام الباحث بعملية التحليل التي تمثلت بكتابة نصوص الأسئلة، وترقيمها تبعاً لورودها في الدروس، وقد تعامل مع الكتب كلاً على حدة، وتعامل مع فروع السؤال الواحد على أنها أسئلة قائمة بذاتها لأغراض حساب التكرارات وكان يحدد المجال والمستوى الذي ينتمي إليه كل سؤال بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب.

وبعد الانتهاء من عملية التحليل توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الأول (مدى شمول الأسئلة الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية)

تبين أن المجموع الكلي للأسئلة الواردة في الكتب الستة كان (1777) سؤالاً كان نصيب كتب التربية الإسلامية منها (1350) سؤالاً بنسبة مقدارها (76٪) توزعت بواقع (475) سؤالاً للصف الثامن و (404) أسئلة للصف التاسع و(471) سؤالاً للصف العاشر، فيما كان نصيب كتب أحكام التلاوة والتجويد من مجموع الأسئلة (427) سؤالاً بنسبة مقدارها (24٪) توزعت بين الصفوف الثلاثة بواقع (131) للصف الثامن و (147) سؤالاً للصف التاسع و(149) للصف العاشر.

وقد أظهرت النتائج أن الأسئلة التقويمية توزعت بين المجالات الثلاثة

ومستوياتها على النحو الآتي:

1. كتب التربية الإسلامية للصف الثامن.

- المجال المعرفي: 461 سؤالاً بنسبة مقدارها 97٪
- المجال الانفعالي: 14 سؤالاً بنسبة مقدارها 3٪
- المجال المهاري: لا يوجد.

مجموع التكرارات 475 بنسبة مقدارها 26.7٪

2. كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف الثامن

- المجال المعرفي: 124 سؤالاً بنسبة مقدارها 94.6٪
- المجال الانفعالي: لا يوجد
- المجال المهاري: 7 أسئلة بنسبة مقدارها 5.4٪

مجموع التكرارات 131 بنسبة مقدارها 7.4٪

3. كتب التربية الإسلامية للصف التاسع:

- المجال المعرفي: 392 سؤالاً بنسبة مقدارها 97٪
- المجال الانفعالي: 12 سؤالاً بنسبة مقدارها 3٪
- المجال المهاري: لا يوجد

مجموع التكرارات 404 بنسبة مقدارها 22.7٪

4. كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف التاسع

- المجال المعرفي: 145 سؤالاً بنسبة مقدارها 98.6٪
- المجال الوجداني: لا يوجد
- المجال النفس حركي: 2 سؤالين بنسبة مقدارها1.4٪

مجموع تكرارات الأسئلة 147 بنسبة مقدارها 8.3٪

5. كتب التربية الإسلامية للصف العاشر:

- المجال المعرفي: 449 سؤالاً بنسبة مقدارها 95.3٪
- المجال الوجداني: 22 سؤال بنسبة مقدارها 4.7٪
- المجال النفس حركي: لا يوجد

مجموع التكرارات 471 بنسبة مقدارها 26.5٪

وفي ضوء ما تقدم كان المجموع الكلي للأسئلة التي تقيس المجال المعرفي في الكتب الستة للصفوف الثلاثة (1718) سؤالاً بنسبة مقدارها 96.7٪.

وكان المجموع الكلي للأسئلة التي تقيس المجال الوجداني في الكتب المذكورة (48) سؤالاً بنسبة مقدارها 2.7٪ فيما كان مجموع الأسئلة التي تقيس المجال النفس حركي (11) سؤالاً بنسبة مقدارها 0.6٪ من المجموع الكلي للأسئلة في الكتب المذكورة البالغة 1777 سؤالاً.

ويلاحظ أن النتائج التي توصل إليها الباحث أظهرت أن الأسئلة التقويمية قد ركزت بشكل كبير على قياس الجوانب المعرفية وهذا يعني أن الأسئلة التقويمية تتوافق مع طبيعة المحتوى الذي يشدد على تحصيل المعارف الواردة فيه.

2. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثاني (توزيع الأسئلة بين المستويات المعرفية والوجدانية والنفس حركية)

في ضوء التكرارات التي أظهرها التحليل في كل مستوى من مستويات المجالات الثلاثة المشار إليها فيما تقدم أظهرت النتائج ما يأتي:

1. المجال المعرفي:

أ. توزيع أسئلة كتب التربية الإسلامية للصف الثامن بين مستويات المجال المعرفي.

- التذكر: 292 سؤالاً بنسبة مقدارها 63.3٪
- الفهم: 79 سؤالاً بنسبة مقدارها 17.1٪

- التطبيق: 8 أسئلة بنسبة مقدارها 1.7٪

- التحليل: 7 أسئلة بنسبة مقدارها 1.3٪

- التركيب: لا يوجد.

- التقويم: 75 سؤالاً بنسبة مقدارها 16.3٪.

ويلاحظ أن مجموع الأسئلة في هذا المجال (461) سؤالاً بنسبة مقدارها 26.8٪ من المجموع الكلي للأسئلة التي تقيس مستويات المجال المعرفي الواردة في الكتب الستة البالغ (1718) سؤالاً.

ب. توزيع أسئلة كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف الثامن:

- التذكر: 75 سؤالاً بنسبة مقدارها 60.5٪

- الفهم: 38 سؤالاً بنسبة مقدارها 8.9٪

- التطبيق: 5 أسئلة بنسبة مقدارها 1.2٪

- التحليل: 6 أسئلة بنسبة مقدارها 1.4٪

- التركيب: لا يوجد.

- التقويم: لا يوجد

وكان المجموع الكلي للأسئلة في هذا المجال (124) سؤالاً بنسبة مقدارها 7.2٪ من المجموع الكلي البالغ (1718) سؤالاً في الكتب الستة.

ج. توزيع أسئلة التربية الإسلامية للصف التاسع

- التذكر: 261 سؤالاً بنسبة مقدارها 66.6٪

- الفهم: 71 سؤالاً بنسبة مقدارها 18.1٪

- التطبيق: 19 سؤالاً بنسبة مقدارها 4.8٪

- التحليل: 12 سؤالاً بنسبة مقدارها 3.1٪

- التركيب: لا يوجد.

- التقويم: 29 سؤالاً بنسبة مقدارها 7.4٪

يلاحظ أن المجموع الكلي للأسئلة في هذا المجال كان (392) سؤالاً بنسبة مقدارها 22.8٪ من المجموع العام (1718).

د. توزيع أسئلة كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف التاسع:

- التذكر: 116 سؤالاً بنسبة مقدارها 80٪

- الفهم: 22 سؤالاً بنسبة مقدارها 15.2٪

- التطبيق: 5 أسئلة بنسبة مقدارها 3.4٪

- التحليل: 2 سؤالان بنسبة مقدارها 1.4٪

- التركيب: لا يوجد.

- التقويم: لا يوجد

وعلى هذا الأساس كان المجموع الكلي للأسئلة الواردة في هذا المجال (145) سؤالاً بنسبة مقدارها 8.5٪ من المجموع العام المشار إليه.

هـ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف العاشر:

- التذكر: 262 سؤالاً نسبتها 58.4٪

- الفهم: 126 سؤالاً نسبتها 28.1٪

- التطبيق: 17 سؤالاً نسبتها 3.8٪

- التحليل: 12 سؤالاً نسبتها 2.7٪

- التركيب: لا يوجد.

- التقويم: 32 سؤالاً نسبتها 7.1٪

و. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف العاشر:

- التذكر: 113 سؤالاً نسبتها 76.9٪
- الفهم: 22 سؤالاً نسبتها 15٪
- التطبيق: 7 أسئلة نسبتها 4.8٪
- التحليل: 5 أسئلة نسبتها 3.4٪
- التركيب: لا يوجد.
- التقويم: لا يوجد

فيكون مجموع الأسئلة الواردة في هذا المجال (147) سؤالاً نسبتها 8.6٪ من المجموع العام.

وفي ضوء النتائج التي مر بيانها يتضح أن الأسئلة الواردة في عينة التحليل شددت على مستوى التذكر بشكل كبير يليه مستوى الفهم وقد أهملت بشكل واضح مستوى التركيب وقلّت إلى حد كبير في المستويات الأخرى.

2. المجال الوجداني أو الانفعالي:

أ. توزيع الأسئلة التي تقيس المجال الوجداني الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف الثامن:

- الاستقبال (1) سؤال واحد فقط نسبته 7.1٪
- الاستجابة (8) أسئلة نسبتها 57.1٪
- التقييم (5) أسئلة نسبتها 35.7٪
- التنظيم: لا يوجد
- الوسم بقيمة: لا يوجد

المجموع الكلي للأسئلة الواردة في هـذا المجـال (14) سـؤالاً نـسبتها 29.1٪ مـن المجموع العام للأسئلة في هذا المجال في الكتب الستة البالغ (48) سؤالاً.

ب. توزيع الأسئلة التي تقيس المجـال الوجـداني في كتـب الـتلاوة وأحكـام التجويـد للصف الثامن:

- الاستقبال: لا يوجد
- الاستجابة: لا يوجد
- التقييم : لا يوجد
- التنظيم: لا يوجد
- الوسم بقيمة: لا يوجد

ج. توزيع الأسئلة الواردة في الكتب الإسلامية للصف التاسع الـتي تقـيس مـستويات المجال الوجداني:

- الاستقبال: لا يوجد
- الاستجابة: (1) سؤال واحد فقط نسبته 8.3٪
- التقييم: (11) سؤالاً نسبتها 91.7٪
- التنظيم: لا يوجد
- الوسم بقيمة: لا يوجد

المجموع الكلي للأسئلة الواردة في هذا المجال هو (12) سـؤالاً نـسبتها 25٪ مـن المجموع العام المشار إليه.

د. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد التي تقيس مستويات المجال الوجداني للصف التاسع:

- الاستقبال: لا يوجد
- الاستجابة: لا يوجد
- التقييم: لا يوجد
- التنظيم: لا يوجد
- الوسم بقيمة: لا يوجد

هـ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف العاشر التي تقيس مستويات في المجال الوجداني:

- الاستقبال: لا يوجد
- الاستجابة: (13) سؤالاً نسبتها 59.1٪
- التقييم : (9) أسئلةً نسبتها 40.9٪
- الوسم بقيمة: لا يوجد

المجموع الكلي للأسئلة في هذا المجال (22) نسبتها 45.9٪ من المجموع الكلي للأسئلة التي تقيس مستويات المجال الوجداني في الكتب الستة البالغ (48) سؤالاً.

و. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف العاشر التي تقيس مستويات المجال الوجداني:

- الاستقبال: لا يوجد
- الاستجابة: لا يوجد
- التقييم: لا يوجد
- التنظيم: لا يوجد

- الوسم بقيمة: لا يوجد

وفي ضوء ما تقدم تظهر النتائج أن الأسئلة التقويمية الواردة في الكتب الستة لم تول الأسئلة التي تقيس مستويات المجال الانفعالي الاهتمام المطلوب فجاءت الأسئلة في هذا المجال قليلة إلى حد كبير.

3. المجال النفس حركي:

أ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف الثامن لقياس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: لا يوجد.
- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى: لا يوجد
- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد.

ب. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف الثامن لقياس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: 7 أسئلة نسبتها 100٪
- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى.: لا يوجد
- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد

ج. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف التاسع لقياس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: لا يوجد.

- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى: لا يوجد
- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد

د. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف التاسع لقياس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: 2 سؤالان نسبتهما 100٪
- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى: لا يوجد
- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد

هـ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب الإسلامية للصف العاشر التي تقيس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: لا يوجد.
- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى.: لا يوجد
- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد

و. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف العاشر لقياس مستويات المجال النفس حركي:

- التواصل اللفظي: 2 سؤالان فقط نسبتهما 100٪
- التواصل غير اللفظي: لا يوجد
- حركات جسمية كبرى: لا يوجد

- حركات جسمية دقيقة التناسق: لا يوجد

يلاحظ أن المجموع الكلي للأسئلة الواردة في الكتب الستة لقياس مستويات هذا المجال كان (11) سؤالاً وهذا يظهر أن الأسئلة الواردة في الكتب الستة قد أهملت إلى حد كبير قياس مستويات المجال النفس حركي.

3. النتائج المتصلة بالإجابة عن السؤال الثالث (نوعية الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة

أظهرت نتائج تصنيف الأسئلة الواردة في الكتب الستة إلى مقالية وموضوعية ما يأتي:

أ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف الثامن.

- عدد الأسئلة المقالية (377) سؤالاً نسبتها 79.4٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية (98) سؤالاً نسبتها 20.6٪

ب. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف الثامن.

- عدد الأسئلة المقالية (121) سؤالاً نسبتها 92.4٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية (10) أسئلة نسبتها 7.9٪

ج. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف التاسع.

- عدد الأسئلة المقالية (351) سؤالاً نسبتها 86.9٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية: (53) سؤالاً نسبتها 13.1٪

د. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف التاسع.

- عدد الأسئلة المقالية (147) سؤالاً نسبتها 100٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية لا يوجد

هـ. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصف العاشر.

- عدد الأسئلة المقالية (362) سؤالاً نسبتها 76.9٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية (109) أسئلة نسبتها 23.1٪

و. توزيع الأسئلة الواردة في كتب التلاوة وأحكام التجويد للصف العاشر.

- عدد الأسئلة المقالية (132) سؤالاً نسبتها 88.6٪.
- عدد الأسئلة الموضوعية (17) سؤالاً نسبتها 11.4٪

وفي ضوء ما تقدم فقد بلغ عدد الأسئلة المقالية في الكتب الستة (1490) سؤالاً بنسبة مقدارها 83.9٪ فيما بلغ عدد الأسئلة الموضوعية فيها (287) سؤالاً بنسبة مقدارها 16.1٪ من المجموع الكلي للأسئلة البالغ 1777 سؤالاً وهذا يعني أن مصممي هذه الكتب شددوا على الأسئلة المقالية أكثر من الأسئلة الموضوعية، وتشير النتائج إلى أن الأسئلة الموضوعية على قلتها كانت النسبة الأكبر منها في كتب التربية الإسلامية وقلت في كتب التلاوة وأحكام التجويد.

وقد أظهرت النتائج أن الأسئلة الموضوعية توزعت في الكتب الستة بين الأنواع الآتية:

- الاختيار من متعدد : (158) سؤالاً نسبتها 55.1٪ من المجموع الكلي البالغ (287) سؤالاً.
- التكميل: (26) سؤالاً نسبتها 9.1٪
- الصواب والخطأ: (100) سؤال نسبتها 34.٪.
- المزاوجة: (1) سؤال واحد فقط بنسبة مقدارها 1٪.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بـ:

- ضرورة شمول الأسئلة التقويمية مستويات الأسئلة المعرفية العليا لما لها من أهمية في استثارة تفكير الطلبة، وتنمية قدراتهم العقلية.
- إعطاء كتب التلاوة وأحكام التجويد قدراً أكبر من الاهتمام. (الجلاد، د. ت).

ثانياً: مدى تضمن أدلة المعلمين وكتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للأنشطة التعليمية في دولة الكويت

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمن أدلة المعلمين وكتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت للأنشطة التعليمية التعلمية عن طريق الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما مدى تضمن أدلة المعلمين لمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للأنشطة التعليمية التعلمية في دولة الكويت؟
- ما مدى تضمن كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للأنشطة التعليمية التعلمية في دولة الكويت؟.

وقد استخدمت أسلوب تحليل المحتوى منهجاً لها وقد تكون مجتمع البحث فيها من:

أ. كتاب المعلم في التربية الإسلامية للصف العاشر، والحادي عشر، الطبعة الثانية 2007م، والصف الثاني عشر الطبعة الأولى 1999م.

ب. كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر الطبعة الثانية 2007م.

أما عينة البحث فقد تمثلت بالكتابين المذكورين كاملين بمعنى أنها تناولت مجتمع البحث كله، وقد جعل الباحث استمارة تحليل المحتوى أداة لبحثه وقد تكونت فئات التحليل من أنواع الأنشطة التعليمية التي صنفها الباحث:

- تبعاً لفئات المتعلمين إلى النشاط الإتقاني، والنشاط الإبداعي، والنشاط التعزيزي.

- تبعاً لطبيعة العلاقات بالمنهاج الدراسي إلى النشاط المنهجي، والنشاط الحر.

- تبعاً لوقت تنفيذ النشاط إلى النشاط القبلي، والنشاط البنائي، والنشاط الختامي.

- تبعاً لضوابط الحصة الصفية إلى النشاط الصفي، والنشاط المدرسي.

وقد ترتب على التصنيف المذكور أن تتضمن استمارة التحليل أربع فئات رئيسة تعبر عن المعيار الذي قام التصنيف على أساسه تندرج تحت كل منها فئات فرعية تمثل التصنيفات الفرعية التي تندرج تحت الفئات الرئيسة.

وبعد أن تأكد الباحث من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الخبراء وثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي قام الباحث بعملية التحليل في ضوء هدف البحث ومتطلبات الإجابة عن التساؤلات التي طرحها فتوصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول (مدى تضمن أدلة المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية)

أظهرت النتائج ما يأتي:

1. دليل المعلم للصف العاشر.

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة التعليمية كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 35 تكراراً بنسبة مقدارها 13.6٪

- النشاط التعزيزي: 28 تكراراً نسبتها 10.9٪

- النشاط الإبداعي: 2 تكراران نسبتهما 0.8٪

ب. تبعاً لطبيعة علاقة الأنشطة بالمنهاج الدراسي توزعت التكرارات على النحو الآتي:

- النشاط الحر: 17 تكراراً نسبتها 6.6٪
- النشاط المنهجي: 48 تكراراً نسبتها 18.7٪

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت تكرارات الأنشطة على النحو الآتي:

- النشاط القبلي: 13 تكراراً نسبتها 5.1٪
- النشاط البنائي: 11 تكراراً نسبتها 4.3٪
- النشاط الختامي: 40 تكراراً نسبتها 15.66٪.

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت الأنشطة التعليمية كما يأتي:

- النشاط الصفي: 22 تكراراً نسبتها 8.6٪.
- النشاط المدرسي: 41 تكراراً نسبتها 16٪.

وفي ضوء ما تقدم كان مجموع تكرارات الأنشطة في كتاب دليل المعلمين للصف العاشر (257) تكراراً توزعت بين الفئات الرئيسة بنسبة 25.2٪، 25.2٪، 25 ٪، 24.6٪ على التوالي.

2. دليل المعلم للصف للحادي عشر:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 12 تكراراً نسبتها 7.9٪
- النشاط التعزيزي: 26 تكراراً نسبتها 17.1٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

ب. تبعاً لطبيعة علاقة الأنشطة بالمنهاج الدراسي توزعت تكرارات الأنشطة على النحو الآتي:

- النشاط الحر: 19 تكرارات نسبتها 12.5٪
- النشاط المنهجي: 19 تكراراً نسبتها 12.5٪

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت تكرارات الأنشطة على النحو الآتي:

- النشاط القبلي: 6 تكراراً نسبتها 3.9٪
- النشاط البنائي: 2 تكراراً نسبتهما 1.3٪
- النشاط الختامي: 30 تكراراً نسبتها 19.7٪.

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت الأنشطة كما يأتي:

- النشاط الصفي: 15 تكراراً نسبتها 9.9٪.
- النشاط المدرسي: 23 تكراراً نسبتها 15.1٪.

وعلى أساس ما تقدم فإن مجموع تكرارات الأنشطة في كتاب دليل المعلم للصف الحادي عشر كان 152 تكراراً توزعت بين الفئات الرئيسة بنسبة: 25٪، 25٪، و 25٪، 25٪ على التوالي:

3. دليل المعلم للصف الثاني عشر:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة التعليمية بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 6 تكرارات نسبتها 4.1٪
- النشاط التعزيزي: 31 تكراراً نسبتها 20.0٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

ب. تبعاً لطبيعة علاقة الأنشطة بالمنهاج الدراسي :

- النشاط الحر: 23 تكراراً نسبتها 15.5٪
- النشاط المنهجي: 14 تكراراً نسبتها 9.5٪

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت تكرارات الأنشطة على النحو الآتي:

- النشاط القبلي: لا يوجد
- النشاط البنائي: 5 تكرارات نسبتها 3.4٪
- النشاط الختامي: 32 تكراراً نسبتها 21.6٪.

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت الأنشطة كما يأتي:

- النشاط الصفي: 8 تكرارات نسبتها 5.4٪.
- النشاط المدرسي: 29 تكراراً نسبتها 19.6٪.

وفي ضوء ما تقدم فإن مجموع تكرارات الأنشطة في كتاب دليل المعلم للصف الثاني عشر كان 148 تكراراً توزعت بين الفئات الرئيسة بنسبة 25٪، 25٪، 25٪ 25٪ على التوالي.

وإذا أخذنا مجموع تكرارات الأنشطة في الكتب الثلاثة التي تقدم ذكرها فإن النتائج تشير إلى أن تكرارات الأنشطة في الكتب الثلاثة توزعت بين الفئات الرئيسة والفرعية على النحو الآتي:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة على النحو الآتي:

- النشاط الإتقاني: 53 تكراراً نسبتها 38٪
- النشاط التعزيزي: 85 تكراراً نسبتها 61٪

- النشاط الإبداعي: 2 تكراران فقط نسبتهما 1٪

ب. تبعاً لطبيعة العلاقة بالمنهاج الدراسي توزعت تكرارات الأنشطة بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الحر: 59 تكراراً نسبتها 42٪
- النشاط المنهجي: 81 تكراراً نسبتها 58٪

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت تكرارات الأنشطة كما يأتي:

- النشاط القبلي: 19 تكراراً نسبتها 13.67٪
- النشاط البنائي: 18 تكراراً نسبتها 13٪
- النشاط الختامي: 102 تكراراً نسبتها 73.33٪

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت الأنشطة في الكتب الثلاثة كما يأتي:

- النشاط الصفي: 45 تكراراً نسبتها 33٪.
- النشاط المدرسي: 93 تكراراً نسبتها 67٪.

تظهر النتائج المبينة فيما تقدم أن مجموع تكرارات الأنشطة في الكتب الثلاثة كان 557 تكراراً توزعت بين الكتب الثلاثة في المجالات الأربع التي تمثل فئات معايير النشاط الرئيسة كان أكثر الفئات الفرعية فيها تكراراً هو النشاط الختامي إذ تكرر 102 مرة، وكان أقل الفئات الفرعية تكراراً النشاط الإبداعي الذي لم يتكرر سوى مرتين.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني (مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للأنشطة التعليمية التعلمية)

أظهرت نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة ما يأتي:

1. كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة التعليمية بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 8 تكرارات نسبتها 9.5٪
- النشاط التعزيزي: 13 تكراراً نسبتها 15.5٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

مجموع الأنشطة في هذا الكتاب في هذا المجال 21 من مجموع 84 نشاطاً وردت في الكتاب وبذلك تكون نسبتها 25٪.

ب. تبعاً لطبيعة العلاقة بالمنهاج الدراسي

- النشاط الحر: 10 تكرارات نسبتها 11.0٪
- النشاط المنهجي: 11 تكراراً نسبتها 13.1٪

مجموع تكرارات الأنشطة في الكتاب في هذا المجال 21 من مجموع 84 نشاطاً وردت في الكتاب وبذلك تكون نسبتها 25٪.

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت تكرارات الأنشطة كما يأتي:

- النشاط القبلي: لا يوجد
- النشاط البنائي: 3 تكرارات نسبتها 3.6٪
- النشاط الختامي: 18 تكراراً نسبتها 21.4٪

فيكون مجموع تكرارات الأنشطة في هذا المجال 21 بنسبة مقدارها 25٪ أيضاً.

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت التكرارات بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الصفي: 8 تكرارات نسبتها 9.5٪.
- النشاط المدرسي: 13 تكراراً نسبتها 15.5٪.

فيكون مجموع تكرارات الأنشطة تبعاً لهذا المجال 21 بنسبة مقدارها 25٪.

2. كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر:

أظهرت نتائج التحليل أن الأنشطة التعليمية التعلمية الواردة في هذا الكتاب توزعت بين الفئات الرئيسة والفرعية كما يأتي:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة التعليمية بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 5 تكرارات نسبتها 7.4٪
- النشاط التعزيزي: 12 تكراراً نسبتها 17.6٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

وبذلك يكون مجموع تكرارات الأنشطة في هذا المجال 17 تكراراً بنسبة مقدارها 25٪.

ب. تبعاً لطبيعة العلاقة بين الأنشطة التعليمية والمنهاج الدراسي توزعت تكرارات الأنشطة بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الحر: 9 تكرارات نسبتها 13.2٪

- النشاط المنهجي: 8 تكرارات نسبتها 11.8٪

فيكون مجموع تكرارات الأنشطة في هذا المجال 17 تكراراً بنسبة مقدارها 25٪. من مجموع تكرارات الأنشطة التعليمية الواردة في هذا الكتاب البالغ عددها 68 تكراراً.

ج. تبعاً لوقت تنفيذ النشاط توزعت الأنشطة بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط القبلي: لا يوجد
- النشاط البنائي: 5 تكرارات نسبتها 7.4٪
- النشاط الختامي: 14 تكراراً نسبتها 20.6٪

مجموع تكرارات الأنشطة في هذا المجال 19 تكراراً بنسبة مقدارها 21٪ من مجموع الأنشطة الكلي المشار إليه.

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت الأنشطة التعليمية كما يأتي:

- النشاط الصفي: 4 تكرارات بنسبة مقدارها 5.9٪.
- النشاط المدرسي: 11 تكراراً بنسبة مقدارها 16.2٪.

فيكون مجموع تكرارات الأنشطة التعليمية في هذا المجال 15 تكراراً بنسبة مقدارها 22٪.

3. كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر:

أظهرت نتائج تحليل هذا الكتاب أن تكرارات الأنشطة التعليمية فيه توزعت كما يأتي:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين توزعت تكرارات الأنشطة التعليمية بين الفئات الفرعية كما يأتي:

- النشاط الإتقاني: 4 تكرارات نسبتها 2.3٪
- النشاط التعزيزي: 37 تكرارات نسبتها 22.7٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

فيكون مجموع التكرارات في هذا المجال 43 تكراراً بنسبة مقدارها 25٪. من مجموع تكرارات الأنشطة في هذا الكتاب البالغ 172 تكراراً.

ب. تبعاً لطبيعة العلاقة بالمنهاج الدراسي توزعت التكرارات كما يأتي:

- النشاط الحر: 34 تكراراً نسبتها 19.8٪
- النشاط المنهجي: 9 تكرارات نسبتها 5.2٪

فيكون مجموع التكرارات في هذا المجال 43 بنسبة مقدارها 25٪. من مجموع تكرارات الأنشطة في هذا الكتاب المشار إليه.

ج. تبعاً لوقت التنفيذ توزعت التكرارات كما يأتي:

- النشاط القبلي: لا يوجد
- النشاط البنائي: لا يوجد
- النشاط الختامي: 43 تكراراً نسبتها 25٪

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية توزعت التكرارات كما يأتي:

- النشاط الصفي: 5 تكرارات بنسبة مقدارها 20.0٪.
- النشاط المدرسي: 38 تكراراً بنسبة مقدارها 22.1٪.

فيكون مجموع التكرارات في هذا المجال 43 بنسبة مقدارها 25٪. من مجموع تكرارات الأنشطة الكلي.

وعلى أساس ما تقدم تظهر النتائج أن تكرارات الأنشطة التعليمية التعلمية الواردة في الكتب الثلاثة توزعت بين فئات التحليل كما مبين في أدناه:

أ. تبعاً لفئات المتعلمين كانت التكرارات على النحو الآتي:

- النشاط الإتقاني: 17 تكراراً نسبتها 5.25٪ من المجموع الكلي لتكرارات الأنشطة في الكتب الثلاثة البالغ 324 تكراراً.
- النشاط التعزيزي: 64 تكراراً نسبتها 19.75٪
- النشاط الإبداعي: لا يوجد

فيكون مجموع التكرارات في هذا المجال 43 تكراراً بنسبة مقدارها 25٪. من مجموع تكرارات الأنشطة في هذا الكتاب البالغ 172 تكراراً.

ب. تبعاً لطبيعة العلاقة بالمنهاج الدراسي كانت التكرارات كما يأتي:

- النشاط الحر: 53 تكراراً نسبتها 16.36٪
- النشاط المنهجي: 28 تكراراً نسبتها 8.64٪

ج. تبعاً لوقت تنفيذ النشاط كانت التكرارات:

- النشاط القبلي: لا يوجد
- النشاط البنائي: 8 تكرارات نسبتها 2.47٪
- النشاط الختامي: 75 تكراراً نسبتها 23.15٪

د. تبعاً لضوابط الحصة الصفية كانت التكرارات:

- النشاط الصفي: 17 تكراراً نسبتها 5.25٪.
- النشاط المدرسي: 62 تكراراً نسبتها 19.14٪. من المجموع الكلي لتكرارات الأنشطة التعليمية التعلمية الواردة في الكتب الثلاثة البالغ 324.

وإذا نظرنا إلى توزيع تكرارات الأنشطة التعليمة الواردة في الكتب الثلاثة لجدها كما يأتي:

- تبعاً لفئات المتعلمين: 81 تكراراً نسبتها 25٪.
- تبعاً لطبيعة العلاقة بالمنهاج الدراسي: 81 تكراراً نسبتها 25٪
- تبعاً لوقت التنفيذ: 83 تكراراً نسبتها 25.62٪
- تبعاً لضوابط الحصة الصفية: 79 تكراراً نسبتها 24.38٪.

ويلاحظ أن النشاط الختامي نال أكبر عدد من التكرارات إذ كانت مرات تكرار الأنشطة التي تنتمي إليه في الكتب الثلاثة 75 مرّة، بنسبة مقدارها 23.15٪ من المجموع الكلي للتكرارات في الكتب الثلاثة فيما لم يحصل النشاط الإبداعي على أي تكرار وكذلك النشاط القبلي في أي من الكتب الثلاثة موضوع التحليل.

وقد أوصى الباحث بضرورة عمل دليل بالأنشطة التعليمية لتمكين المعلم من الرجوع إليه في تطبيق الأنشطة التعليمية في مجال تدريس مواد التربية الإسلامية.

وأوصى أيضاً بضرورة تنويع الأنشطة التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وضرورة الاهتمام بالأنشطة الإبداعية التي أظهرت الدراسة قلتها في الكتب والأدلة موضوع التحليل. (العازمي، رشيد، 2009).

ثالثاً: تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة:

- المهارات القرائية التي تضمنها محتوى مقرر القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للبنات.
- المهارات الكتابية التي تضمنها محتوى المقرر المذكور.
- القيم والاتجاهات التي تضمنها المقرر نفسه.
- معايير تقويم المحتوى التي ينبغي أن يقوم عليها المقرر.
- الفرق بين آراء معلمات الصف الأول الابتدائي حول تقويم المقرر المذكور تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة في التعليم.

ولتحقيق الأهداف المذكورة سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي المهارات القرائية التي يتضمنها محتوى مقرر القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي؟
2. ما هي المهارات الكتابية التي يتضمنها محتوى مقرر القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي؟
3. ما هي القيم والاتجاهات التي يتضمنها محتوى المقرر المذكور؟
4. ما هي معايير تقويم المحتوى المذكور التي سيقوم في ضوئها؟
5. ما الفرق بين آراء معلمات الصف الأول الابتدائي حول تقويم المقرر تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة؟.

وقد استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى منهجاً بحثياً لها وكان مجتمع

البحث محتوى كتاب القراءة والكتابة المقرر للصف الأول الابتدائي للبنات الذي شكلت مادته كاملة عينة البحث.

أما إجراءات البحث فقد تضمنت قيام الباحثة بما يأتي:

1. تحديد فئات المحتوى في مجال المهارات القرائية، والمهارات الكتابة والقيم والاتجاهات، وتقسيماتها الفرعية لغرض تجزئة المحتوى في ضوئها وتحديد الأجزاء التي تنتمي إلى كل فئة من فئات التحليل في كل مجال.
2. تحديد وحدات التحليل وهي:

- وحدة الكلمة لتحليل المهارات القرائية والكتابية التي يتضمنها محتوى المقرر المعني بالتحليل.
- وحدة الفكرة ممثلة بالجملة لتحليل القيم والاتجاهات التي يتضمنها المحتوى.

وقد حرصت الباحثة على أن تكون فئات التحليل شاملة تغطي كافة عناصر المحتوى المقصود بالتحليل.

3. بناء أدوات البحث الملائمة لمتطلبات الإجابة عن تساؤلات البحث التي تقدم ذكرها وقد تكونت هذه الأدوات من:

أ. قائمة بالمهارات القرائية تكونت من أربع عشرة فقرة لغرض تحليل المهارات القرائية في ضوئها وتوزيع وحدات المحتوى بين هذه الفقرات ورصد تكرارات الوحدات التي تنتمي إلى كل فقرة من فقرات هذه القائمة.

ب. قائمة بالمهارات الكتابية تكونت من ثلاث عشرة فقرة لغرض تحليل المهارات الكتابية في ضوئها.

ج. قائمة بالقيم والاتجاهات لأغراض تحليل المحتوى في ضوئها ورصد الوحدات الواردة في المضمون التي تنتمي إلى هذه القيم والاتجاهات وقد

تكونت هذه القائمة من عشر فقرات تمثل القيم والاتجاهات التي يحتمل أن يتضمنها المحتوى المقصود بالتحليل.

د. قائمة بمعايير تقويم المحتوى في ضوء معايير الخبرة التربوية للمعلمات تكونت من قسمين:

الأول: يشتمل على معايير اختيار محتوى المقرر.

الثاني: يشتمل على معايير تنظيم المحتوى.

وقد تكونت هذه القائمة من ثمانية معايير وأمام كل معيار مجموعة من العبارات التي تعبر عن توافر المعيار في المحتوى وإزاء كل عبارة سلم تقدير مدى تحقق المعيار وبعد بناء الأدوات وصياغة التعريفات قامت الباحثة بتحليل المحتوى في ضوء مكونات أدوات البحث التي مرّ ذكرها.

4. اختيار عينة من المعلمات لأغراض تقويم محتوى المقرر بلغ عدد أفرادها (423) معلمة وقد شكلت العينة المسحوبة نسبة مقدارها 14٪ من مجموع المعلمات

ويعد فرز نتائج التحليل توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

أ. فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول (المهارات القرائية التي يتضمنها محتوى مقرر القراءة والكتابة أظهرت النتائج أن محتوى المقرر المذكور تضمن أربع عشرة مهارة قرائية توزعت تكراراتها بين (72) و (528) وكان عدد المهارات المتفق عليها (10) مهارات فيما كان عدد المهارات المختلف عليها (4) مهارات فقط.

وكانت أقل نسبة اتفاق من نصيب مهارة (الكمات المشتركة في حرف واحد، إذ بلغت 83٪ والجدول الآتي يظهر النتائج التي تتعلق بالمهارات القرائية:

ت	المهارات القرائية	مجموع الوحدات الكلي	مجموع الوحدات المتفق عليها	معامل الاتفاق
1	الحروف الهجائية من خلال الكلمات	16	96	1.00
2	الكلمة غير المتصلة المكونة من ثلاثة حروف	72	72	1.00
3	الكلمة المتصلة المكونة من ثلاثة حروف	72	72	1.00
4	الحروف التي لا توصل	96	96	1.00
5	الكلمات المشتركة في حرف واحد	106	88	0.83
6	حركات ضبط الكلمة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.	264	264	1.00
7	شكل الحروف في أول الكلمة ووسطهاوآخراها	84	84	1.00
8	المد بأنواعه	398	392	0.98
9	التنوين بالضم والكسر والفتح	409	400	0.98
10	الشدة في الفتح والكسر، والضم والتنوين	345	316	0.92
11	التاء المربوطة والتاء المفتوحة	128	128	1.00
12	اللام القمرية واللام الشمسية	528	528	1.00
13	إكمال الجمل وتكوينها	204	204	1.00
14	تحليل الكلمات وتركيبها	288	288	1.00

ب. النتائج التي تتعلق بإجابة السؤال الثاني (المهارات الكتابية التي يتضمنها مقرر تعليم القراءة والكتابة): أظهرت نتائج التحليل أن المقرر المذكور يتضمن ثلاث عشرة مهارة كتابية كانت وحدات تكراراتها بين (78) حداً أدنى و (552) حداً أعلى وعند حساب معامل الاتفاق بين المحللات أظهر أنهن اتفقن تماماً على مجموع الوحدات التي تنتمي لتسع مهارات فيما اختلفن في مجموع أربع مهارات والجدول الآتي يوضح المهارات ومجموع الوحدات التي تنتمي لكل مهارة ومعامل الاتفاق بين المحللات حول مجموع وحدات كل مهارة.

المهارات الكتابية ومجموعة تكراراتها ومعامل الاتفاق:

ت	المهارات الكتابية	مجموع الوحدات التي تنتمي إليها	مجموع الوحدات المتفق عليها	معامل الاتفاق
1	الحروف الهجائية من خلال الكلمة	384	384	1.00
2	الكلمة غير المتصلة المكونة من ثلاثة حروف	144	144	1.00
3	الكلمة المتصلة المكونة من ثلاثة حروف	144	144	1.00
4	الحروف التي لا توصل	384	384	1.00
5	الكلمات المشتركة في حرف واحد	188	176	0.94
6	حركات ضبط الكلمة (الكسرة، الضمة، السكون).	552	480	0.87
7	المد بأنواعه	436	436	1.00
8	التنوين بالضم والكسر والفتح	446	440	0.99

9	الشدة من الفتح والكسر، والضم والتنوين	415	415	1.00
10	التاء المربوطة والتاء المفتوحة	78	72	0.92
11	اللام القمرية واللام الشمسية	528	528	1.00
12	إكمال الجمل وتكوينها	164	164	1.00
13	تحليل الكلمات وتركيبها	324	324	1.00

ج- النتائج التي تتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث (القيم والاتجاهات التي يتضمنها محتوى المقرر: أظهر التحليل في ضوء قائمة القيم والاتجاهات التي أعدتها الباحثة أن القيم والاتجاهات التي تضمنها محتوى المقرر توزعت بين عشر فئات وأن الوحدات التي تنتمي إلى هذه الفئات توزعت تكراراتها بين (24) و (83) وحدة وأن المحللات اختلفن في مجموع الوحدات لتسع فئات واتفقن على مجموع الوحدات لفئة واحدة فقط، وأن أقل معامل اتفاق بين المحللات كان من نصيب: بر الوالدين وقد بلغ 0.61 والجدول الآتي يبين فئات القيم والاتجاهات وتكرار الوحدات التي تنتمي إليها ومعامل الاتفاق بين المحللات.

ت	القيم والاتجاهات	المجموع الكلي للوحدات التي تنتمي إليها	مجموع الوحدات المتفق عليها	معامل الاتفاق
1	الدين الإسلامي	78	72	0.92
2	بر الوالدين	33	20	0.61
3	الأخلاق	83	72	0.87
4	العلاقات الاجتماعية	83	72	0.87
5	طلب العلم	30	24	0.80
6	العمل	68	64	0.94

7	الصحة	39	32	0.82
8	الوطن	43	40	0.93
9	العروبة والوطن العربي	24	24	1.00
10	الرفق بالحيوان	66	60	0.90

د. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع (معايير تقويم محتوى المقرر): أظهرت نتائج التحليل أن المعايير التي تم تقويم المحتوى في ضوئها تمثلت في ثمانية معايير تضمنتها قائمة معايير تقويم محتوى المقرر وهي كما مبينة في الجدول الآتي:

قائمة معايير تقويم المحتوى

ت	المعيار	العبارة	مدى تحقق المعيار		
			بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1	الغرضية	- يحقق أهداف القراءة - يحقق أهداف المدرسة الابتدائية - يحقق أهداف سياسة التعليم في المملكة			
2	الشمول	- يتضمن المحتوى نواتج التعليم المعرفية - يشتمل على جميع نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية			
3	الواقعية	- يرتبط المحتوى ببيئة التلميذ والمجتمع - يرتبط بحياة التلميذ اليومية - يهتم بخبرة التلميذ الحالية			

ت	المعيار	العبارة	مدى تحقق المعيار		
			بدرجة جيدة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
4	الملاءمة	- يتلاءم المحتوى مع خصائص التلميذات - يتلاءم مع خبراتهن السابقة - يتصل بواقع التلميذات الحالي			
5	الدقة	- يخلو المحتوى من الأخطاء العلمية - يراعي حداثة المادة العلمية - يخلو من الأخطاء اللغوية			
6	التكامل	- يظهر المحتوى كوحدة واحدة - ترتبط أجزاء الموضوع الواحد مع بعضها - نظمت موضوعات المحتوى بشكل منفصل.			
7	الاستمرار	- يرتبط الدرس السابق بالدروس اللاحقة - توجد دقة في التسلسل - توجد فجوات فاصلة بين الموضوعات			
8	التوازن	- يقتصر المحتوى على الجانب المعرفي - يركز المحتوى على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الأخرى. - يوجد توازن بين جوانب المحتوى المعرفي والوجداني والمهاري			

هـ- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس (الفروق بين آراء المعلمات تبعاً لسنوات الخبرة التربوية) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات اللاتي درّسْن المقرر المعني بالتحليل لمدة خمس سنوات وبين آراء اللاتي درّسْنه لأكثر من خمس سنوات حول مدى تحقق معايير اختيار المحتوى وتنظيمه التي تضمنتها قائمة المعايير إلا في معيار واحد فقط من بين المعايير الثمانية وهو معيار الاستمرار إذ أظهرت النتائج أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى 0.001 بين آراء المعلمات المذكورات حول هذا المعيار الخاص بتنظيم المحتوى (الهاشمي وعطية 2009).

رابعاً: دراسة تحليلية لكتب المطالعة والإنشاء للمرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا في ضوء قيم الأصالة والمعاصرة

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل كتب المطالعة والإنشاء المقررة لطلبة المرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا في ضوء قيم الأصالة والمعاصرة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما قيم الأصالة والمعاصرة التي يستوجب تضمينها كتب المطالعة والإنشاء للمرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا؟.
- ما درجة تناول محتوى كتب المطالعة والإنشاء للمرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا لقيم الأصالة والمعاصرة؟
- كيف تتوزع قيم الأصالة والمعاصرة بين مجالاتها في كتب المطالعة والإنشاء لصفوف المرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا.؟

تكون مجتمع التحليل من كتب المطالعة والإنشاء الثلاثة المقررة لثانوية العلوم الاجتماعية التخصصية/ شعبة اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني لتخطيط التعليم

والتدريب في طبعتها للعام الدراسي 2002/ 2003 وهي:

- كتاب المطالعة والإنشاء المقرر للصف الثاني الثانوي الذي يتضمن ثلاثة وعشرين موضوعاً في المطالعة وأربعة عشر موضوعاً في الإنشاء ويتكون من 230 صفحة.
- كتاب المطالعة والإنشاء المقرر للصف الثالث الثانوي الذي يتضمن خمسة وعشرين موضوعاً في المطالعة واثني عشر موضوعاً في الإنشاء، ويتكون من 144 صفحة.
- كتاب المطالعة والإنشاء المقرر للصف الرابع الثانوي الذي يتضمن ثمانية وعشرين موضوعاً في المطالعة وخمسة عشر موضوعاً في الإنشاء ويتكون من 282 صفحة.

ولأغراض التحليل وسحب عينة البحث صنف الباحث جميع الموضوعات في الكتب الثلاثة في أربع فئات هي:

- الموضوعات الأدبية.
- الموضوعات الدينية.
- الموضوعات العامة
- القصائد الشعرية

ثم سحب 50٪ من موضوعات كل فئة من الفئات المذكورة بالطريقة العشوائية الطبقية لتمثل عينة التحليل.

أما أدوات الدراسة فقد تكونت من:

1. قائمة قيم الأصالة والمعاصرة، وقد تضمنت سبعاً وستين قيمة فرعية توزعت بين المجالات الرئيسة الآتية:

أ. القيم الدينية والأخلاقية وقد اشتمل هذا المجال على ست عشرة قيمة فرعية.

ب. القيم الاجتماعية. تضمن إحدى عشرة قيمة فرعية.

ج. القيم العلمية. اشتمل على تسع قيم فرعية

د. القيم الوجدانية. تضمن سبع قيم فرعية

هـ. القيم الجمالية. تضمن ثماني قيم فرعية

و. القيم المدنية. تضمن سبع قيم فرعية

ز. قيم العولمة. تضمن تسع قيم فرعية.

2. بطاقة تحليل المحتوى:

لأغراض تحليل محتوى الكتب الثلاثة التي مر ذكرها استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى منهجاً لبحثه وجعل أداة التحليل بطاقة تحليل المحتوى التي اشتملت على التسلسل، والجملة والقيمة التي تنتمي إليها الجملة، والصفحة، وفي ضوء هذه المكونات قام الباحث بتجزئة المحتوى في عينة التحليل إلى جمل تعبر ضمناً أو صراحة عن القيم المستهدفة وبذلك تمكن من رصد تلك القيم في الحقول المخصصة لها في بطاقة التحليل ذاكراً رقم الصفحة التي ترد فيها الجملة المعبرة عن القيمة المرصودة.

وقد أخضع الباحث بطاقة التحليل هذه إلى إجراءات الصدق والثبات المطلوبة للتثبت من صدق الأداة وثباتها، وقد تمثلت فئات التحليل بمفردات قائمة قيم الأصالة والمعاصرة الرئيسة والفرعية.

أما وحدة التحليل فكانت الجملة التي تعبر عن القيمة ضمناً أو صراحة. وبعد بناء أداة التحليل والتأكد من صدقها وصلاحيتها لقياس ما أعدت من أجله والتأكد من ثباتها قام الباحث بتحليل عينة البحث في ضوء محتويات بطاقة التحليل التي أعدت

لتلبية أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته وبعد فرز النتائج توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول (قيم الأصالة والمعاصرة)

توصل إلى أن الخبراء وأهل الدراية اتفقوا على القيم التي تندرج تحت المجالات الآتية:

أ. مجال القيم الدينية وتندرج تحته القيم الفرعية الآتية:

- الإيمان وعناصره: الإيمان بالله وملائكته، وكتبه ورسله، واليوم الآخر والقضاء والقدر.
- شعائر العبادة: الشهادتان، والصلاة والزكاة، والصوم والحج.
- الإحسان.
- العدل
- الكسب الحلال
- الاعتدال في الإنفاق
- السماحة في البيع والشراء.
- إيفاء الكيل أو الميزان
- الوفاء بالعقود
- الصدق
- التواضع
- الصبر.
- الحياء

- الإيثار.
- الأمانة
- حسن الظن.

ب. مجال القيم الاجتماعية، وتندرج تحته القيم الفرعية الآتية:

- صلة الرحم
- التعاون
- احترام المرأة
- حق الجوار
- احترام القوانين والنظم
- احترام الوقت
- تقدير العمل
- الوعي بالبيئة
- الكرم
- الشجاعة
- حماية اللغة الأم

ج. مجال القيم العلمية وتندرج تحته القيم الفرعية الآتية:

- طلب العلم
- الموضوعية
- التأمل
- الإبداع والابتكار

- احترام العلماء
- التعلم الذاتي
- العقلانية
- اتخاذ القرار
- التفكير الناقد

د. مجال القيم الوجدانية وتندرج تحته القيم الآتية:

- ضبط النفس
- نبذ الجمود والتزمت
- الرضا
- التفاؤل
- العاطفة
- الجرأة الأدبية
- الروح المعنوية

هـ. مجال القيم الجمالية وتندرج تحته القيم الفرعية الآتية:

- الزينة
- الأصوات والأنغام
- الألوان والظلال
- الفنون التشخيصية
- الزخرفة
- التذوق الفني

- فنون الخط
- التوازن

و. مجال القيم المدنية، وتندرج فيه القيم الفرعية الآتية:

- الحرية
- حق الملكية
- المواطنة
- الهوية الذاتية
- التدافع الحضاري
- المساواة
- التنمية

ز. مجال قيم العولمة وتندرج فيه القيم الفرعية الآتية:

- الاستهلاكية
- الانصهار الثقافي
- الفردانية
- الصراع الحضاري
- النمو اللامتناهي
- الاتصال والمعلوماتية
- وحدة المعرفة الإنسانية
- التفاعل الثقافي
- الاقتصاد المعرفي

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني (درجة تناول محتوى الكتب الثلاثة قيم الأصالة والمعاصرة)

أظهرت النتائج أن مجموع تكرارات قيم الأصالة والمعاصرة الواردة في محتوى الكتب الثلاثة كان (2032) تكراراً توزعت بين الكتب الثلاثة على النحو الآتي:

- كتاب المطالعة والإنشاء للصف الثاني 704 تكرارات.
- كتاب المطالعة والإنشاء للصف الثالث 573 تكراراً
- كتاب المطالعة والإنشاء للصف الرابع 755 تكراراً.

وقد توزعت هذه التكرارات بين فئات التحليل ومجالاتها بنسب متفاوتة وتظهر هذه التكرارات أن كتاب المطالعة والإنشاء للصف الرابع الثانوي حقق أكبر نسبة من قيم الأصالة والمعاصرة إذ بلغت نسبة تكراراتها فيه 37.2٪ يليه كتاب الصف الثاني بنسبة 34.6٪ فيما جاء كتاب الصف الثالث الثانوي بالمرتبة الثالثة إذ بلغت نسبة تكرارات قيم الأصالة والمعاصرة الواردة فيه 28.2٪.

وقد أظهرت النتائج أن قيمة الإيمان وعناصره الواردة في مجال القيم الدينية والأخلاقية احتلت المرتبة الأولى بين القيم من حيث مجموع تكرار ورودها في المحتوى قياساً بمجموع تكرارات القيم الأخرى إذ بلغت تكرارات هذه الفئة (255) تكراراً، محققة نسبة مقدارها 12.5٪ من المجموع الكلي لتكرارات القيم المتضمنة في الكتب الثلاثة المقررة لصفوف المرحلة الثانوية المتخصصة المشمولة بالدراسة.

وجاءت قيمة الإحسان التي تنتمي إلى المجال نفسه بالمرتبة الثانية من حيث مجموع تكراراتها البالغ (171) تكراراً بنسبة مقدارها 8.4٪.

أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب قيمة طلب العلم التي تنتمي إلى مجال القيم

العلمية إذ بلغ مجموع تكراراتها (134) تكراراً بنسبة مقدارها 6.6٪ من مجموع قيم الأصالة والمعاصرة الواردة في محتوى الكتب الثلاثة.

وقد أظهرت النتائج أن المحتوى خلا من بعض القيم التي اشتملت عليها قائمة القيم مثل:

- قيمة السماحة في البيع والشراء التي تنتمي إلى مجال القيم الدينية والأخلاقية.
- قيمة اتخاذ القرار التي تنتمي إلى القيم العلمية
- قيمة النمو اللامتناهي التي تنتمي إلى مجال قيمة العولمة

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن هناك قيماً تحصلت على نسبة متدنية من حيث تكراراتها إذ لم يحصل بعضها على أكثر من تكرارين فقط مثل:

- قيمة إيفاء الكيل أو الميزان التي تنتمي إلى مجال القيم الدينية
- قيمة الفنون التشخيصية التي تنتمي إلى مجال قيم الجمال
- قيمة التنمية التي تنتمي إلى مجال القيم المدنية

3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث (كيفية توزيع قيم الأصالة والمعاصرة بين مجالاتها):

أظهرت النتائج أن قيم الأصالة والمعاصرة توزعت بين الكتب الثلاثة ومجالات القيم فيها كما يأتي:

أ. كتاب المطالعة والإنشاء للصف الثاني الثانوي بلغ مجموع قيم الأصالة والمعاصرة المضمنة في محتواه الذي تم تحليله (704) قيم توزعت بين مجالات القيم بنسب متفاوتة كانت المرتبة الأولى فيه من نصيب مجال القيم الدينية والأخلاقية إذ كان

عدد تكرارات القيم فيه (321) تكراراً بنسبة مقدارها 43.6٪ يليه مجال القيم الجمالية بمجموع تكرارات بلغ (94) تكراراً ونسبة مقدارها 13.4٪ يليه مجال القيم المدنية الذي احتل المرتبة الثالثة حاصلاً على (89) تكراراً نسبتها 12.6٪ وهكذا في حين احتل مجال قيم العولمة المرتبة الأخيرة بحصوله على (17) تكراراً نسبتها 2.4٪.

ب. كتاب المطالعة والإنشاء للصف الثالث الثانوي توزعت قيم الأصالة والمعاصرة فيه بين المجالات على النحو الآتي:

- مجال القيم الدينية والأخلاقية حصل على (244) تكراراً نسبتها 42.6٪.
- مجال القيم العلمية حصل على (107) تكرارات نسبتها 18.7٪.
- مجال القيم الجمالية حصل على (72) تكراراً نسبتها 12.6٪.
- مجال القيم الاجتماعية حصل على (59) تكراراً نسبتها 10.3٪
- مجال القيم الوجدانية حصل على (44)تكراراً نسبتها 77٪
- مجال قيم العولمة حصل على (18) تكراراً نسبتها 3.1٪

ح. كتاب المطالعة والإنشاء للصف الرابع الثانوي توزعت قيم الأصالة والمعاصرة المتضمنة في محتواه الذي تم تحليله بين المجالات كما يأتي:

- مجال القيم الدينية والأخلاقية كان مجموع تكرارات القيم التي تنتمي إليه (202) تكراراً نسبتها 26.8٪.
- مجال القيم العلمية كان مجموع تكرارات القيم فيه (187) تكراراً نسبتها 24.8٪.

- مجال القيم المدنية بلغ مجموع تكرارات القيم فيه (137) تكراراً نسبتها 18.1٪

- مجال القيم الوجدانية حصل على (69)تكراراً نسبتها 9.1٪

-مجال القيم الاجتماعية حصل على (67) تكراراً نسبتها 8.9٪

- مجال قيم العولمة حصل على (63) تكراراً نسبتها 8.3٪

-مجال القيم الجمالية حصل على (30) تكراراً نسبتها 4.0٪

أما على مستوى الكتب الثلاثة فقد ترتبت مجالات قيم الأصالة والمعاصرة على النحو الآتي:

- مجال القيم الدينية والأخلاقية احتل المرتبة الأولى حاصلاً على نسبة تكرارات مقدارها 37.75٪.

- مجال القيم العلمية احتل المرتبة الثانية حاصلاً على نسبة مقدارها 15.90٪

- مجال القيم المدنية احتل المرتبة الثالثة حاصلاً على نسبة مقدارها 13.29٪

- مجال القيم الاجتماعية احتل المرتبة الرابعة حاصلاً على نسبة مقدارها 10.04٪

- مجال القيم الجمالية احتل المرتبة الخامسة حاصلاً على نسبة مقدارها 9.64٪

- مجال القيم الوجدانية احتل المرتبة السادسة حاصلاً على نسبة مقدارها 8.56٪

- مجال قيم العولمة احتل المرتبة السابعة حاصلاً على نسبة مقدارها 4.82٪ (حبيب، 2005).

خامساً: مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت.؟
2. ما مدى تدرج النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء درجة مقروئيتها؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي باختلاف جنس التلاميذ.؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من:

- جميع النصوص القرائية الواردة في كتاب لغتي العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتلميذاته في دولة الكويت للعام الدراسي 2005/ 2006م باستثناء النصوص القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الشعرية والتدريبات التي تضمنها الكتاب وقد توزعت النصوص موضوع القياس بين جزأي الكتاب اللذين يحتويان على أحد عشر موضوعاً موزعة بين الجزأين بواقع خمسة موضوعات في الجزء الأول يتم تدريسها في الفصل الدراسي الأول وستة موضوعات في الجزء الثاني يتم تدريسها في الفصل الثاني.
- تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لمركز محافظة مبارك الكبير التعليمية في دولة الكويت للسنة الدراسية 2005/ 2006م

البنين والبنات البالغ عددهم (3057) تلميذاً وتلميذة الموزعين بين أربع عشرة مدرسة للبنين، وخمس عشرة مدرسة للبنات كان مجموع شعب الصف الرابع الابتدائي في مدارس البنين (59) شعبة، وكان مجموع شعب الصف الرابع الابتدائي في مدارس البنات (64) شعبة.

وتأسيساً على ما تقدم فقد تكونت عينة الدراسة من قسمين:

الأول: عينة الموضوعات وتكونت من ثلاثة موضوعات اختارها الباحث عشوائياً. مراعياً أن يكون الموضوع الأول من الموضوعات التي وردت في بداية الكتاب والموضوع الثاني من بين الموضوعات التي وردت في وسط الكتاب والموضوع الثالث من الموضوعات الواردة في آخر الكتاب وأن تكون الموضوعات المسحوبة من بين الموضوعات التي لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها والغرض من سحب الموضوعات بهذه الطريقة هو معرفة تدرج مقروئية الكتاب.

وقد تكون الموضوع الأول من (39) صفحة فيما تكون الموضوع الثاني من (13) صفحة وتكون الموضوع الثالث من (57) صفحة وشكلت الموضوعات المسحوبة نسبة مقدارها 27٪ من مجموع الموضوعات القرائية في الكتاب المعني بالدراسة.

الثاني: عينة الطلبة التي بلغت (240) تلميذاً وتلميذة بواقع (120)تلميذاً و (120) تلميذة موزعين بين عشر شعب خمس للبنين وخمس للبنات تم سحبها عشوائياً من بين مجموع شعب البنين وشعب البنات المشار إليها وذلك بعد اختيار

الباحث عشوائيا خمس مدارس للبنين وخمس مدارس للبنات لتمثل عينة الدراسة

أما أداة البحث فقد استخدم الباحث اختبار التتمة أداة لقياس مقروئية الموضوعات القرائية فكانت الأداة تتكون من ثلاثة اختبارات فرعية صاغها الباحث من ثلاثة موضوعات قرائية باتباع الإجراءات الآتية:

- اختار ثلاثة موضوعات قرائية عشوائياً من بين الموضوعات التي لم يسبق للتلاميذ دراستها.
- حذف الكلمة التي ترد سابعة في النص بغض النظر عن وظيفة الكلمة أو موضوعها باستثناء الجملة الأولى لمساعدة التلاميذ على فهم سياق النص فكان عدد الكلمات المحذوفة (28) كلمة في النص الأول ومثلها في النص الثاني و (36) كلمة في النص الثالث.
- ترك فراغات متساوية الأطوال في أماكن الكلمات المحذوفة
- طباعة النص وفق الشكل الذي جاء فيه الكتاب من حيث حجم الخط، ونوعه وتشكيل الكلمات.
- وضع مجموعة من التعليمات تتضمن المعلومات الأساسية والهدف من الاختبار وطريقة الإجابة مع مثال تطبيقي لنص مقتبس من أحد الموضوعات التي سبقت دراستها من التلاميذ.

وبعد تأكد الباحث من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين وتأكده من ثباتها باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون (K.R. 20) قام

الباحث بتطبيق الأداة بشكلها النهائي وبعد تصحيح إجابات الطلبة توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول (مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت):

ظهرت النتائج أن الطلبة توزعوا بين مستويات المقروئية في الموضوعات الثلاثة بنسب متفاوتة وذلك كما يأتي:

أ. توزيع الطلبة بين مستويات المقروئية لموضوع (المفكر الصغير).

توزع الطلبة على النحو الآتي:

- مستوى إحباطي (153) تلميذاً وتلميذة من مجموع العينة بنسبة مقدارها 63.8٪.
- مستوى تعليمي (72) تلميذاً وتلميذة من مجموع العينية بنسبة 30.0٪
- مستوى مستقل (15) تلميذاً وتلميذة من مجموع العينة بنسبة 3.3٪

ويستدل من هذه النتائج على أن عدداً كبيراً من الطلبة لديهم صعوبات في التعامل مع هذا الموضوع.

ب. توزيع الطلبة بين مستويات المقروئية لموضوع (وظيفة المصارف):

أظهرت النتائج أن الطلبة توزعوا بين مستويات المقروئية في هذا الموضوع على النحو الآتي:

- مستوى إحباطي (84) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة مقدارها 35٪.
- مستوى تعليمي (63) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة 26.3٪
- مستوى مستقل (73) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة 38.7٪

وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول إن هذا الموضوع أكثر ملاءمة للتلاميذ من السابق

ج. توزيع الطلبة بين مستويات المقروئية لموضوع (حسن الجوار):

أظهرت النتائج أن الطلبة توزعوا بين مستويات المقروئية في هذا الموضوع على النحو الآتي:

- مستوى إحباطي(147) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة مقدارها 61.3٪.
- مستوى تعليمي (48) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة 20.0٪
- مستوى مستقل (45) تلميذاً وتلميذة يشكلون نسبة 18.8٪

ويستدل من هذه النتائج على أن عدداً كبيراً من التلاميذ يواجهون صعوبات في قراءة هذا الموضوع

وعلى أساس ما تقدم فإن النسب المئوية لدرجة مقروئية موضوعات الكتاب مجتمعة توزعت بين مستويات المقروئية الثلاثة كما يأتي:

- المستوى الإحباطي: 53.4٪
- المستوى التعليمي: 25.3٪
- المستوى المستقل: 21.3٪

2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني (مدى تدرج النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية المقرر لتلاميذ الصف الرابع في دولة الكويت):

أظهرت النتائج ما يأتي:

- أن درجة مقروئية موضوع المفكر الصغير كانت 42.50٪ وفي ضوء هذه الدرجة يكون ترتيبه الثاني أما ترتيبه في الكتاب فكان الأول لأنه يمثل القسم الأول من الكتاب.

- أن درجة مقروئية موضوع وظيفة المصارف كانت 49.33٪ وفي ضوء هذه الدرجة يكون ترتيبه الأول أما ترتيبه في الكتاب فكان الثاني لأنه يمثل وسط الكتاب.
- أن درجة مقروئية موضوع حسن الجوار كانت 34.58٪ وبهذه الدرجة فإن ترتيبه يكون الثالث وكذلك ترتيبه في الكتاب هو الثالث أيضاً لأنه يمثل القسم الأخير في الكتاب.

وعلى أساس ما تقدم فإن الموضوعات بحسب درجة مقروئيتها تترتب كما يأتي:

- المفكر الصغير.
- وظيفة المصارف
- حسن الجوار

في حين كان ترتيبها في الكتاب:

- وظيفة المصارف
- المفكر الصغير
- حسن الجوار

وهذا يعني أن ترتيب الموضوعات في الكتاب لا يتلاءم ومستوى مقروئيتها

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث(الفرق بين درجة مقروئية النصوص القرائية باختلاف جنس التلميذ

أظهرت النتائج أنه:

- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في درجة مقروئية موضوعي المفكر الصغير ووظيفة المصادف عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل بين البنين والبنات في درجة مقروئية موضوع حسن الجوار لصالح البنات.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في درجة مقروئية الموضوعات الثلاثة مجتمعة بين البنين والبنات لصالح البنات، بمعنى أن مستوى المقروئية لدى البنات كان أعلى منه لدى البنين (الرشيدي، 2005).


المراجـــع

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو ريان، محمد علي (1973) تاريخ الفكر الفلسطيني في الإسلام، بـيروت، دار النهضة.
- أبـو لاوي، أمـين (2002) أصـول التربيـة الإسـلامية، الـدمام، دار ابـن الجوزي.
- أبو حطب، فؤاد، آمال صادق (1980) علم النفس التربـوي، ط4، المطبعـة الفنية الحديثة.
- أبو يحيى، محمد، وآخرون (2000) الثقافة الإسلامية ثقافة المسلم وتحـديات العصر، عمان، دار المناهج للطباعة والنشر.
- أبو يحيى محمد حسين، وآخرون (2007) نظام الإسلام، ط5، عمان، طارق للخدمات المكتبية.
- إسماعيل، علي (1995) قياس مقروئية النصوص القرائيـة في كتـاب اللغـة العربية المقرر على طلبـة الـصف الأول إعـدادي بدولـة البحـرين، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.
- إمام، زكريا بشير (1998) تاريخ الفلـسفة الإسـلامية، مجلـة كليـة الآداب، جامعة الإمارات، العين.
- التل، شادية، ومحمـد مقـدادي (1989) دراسـة تجريبيـة في تـأثير اسـتخدام الأسـئلة الـتي تتطلـب قـدرات عقليـة عليـا في الاسـتيعاب القرائـي الجلـة

التربوية، (20).

- جبر، وآخرون (2002) دليل المعلم للتربية الإسلامية للصف الرابع، إدارة المناهج والكتب وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

- الجلاد، ماجد زكي (د. ت) دراسات في التربية الإسلامية، عمان، دار الرازي.

- حبيب، عمر بن ناصر (2005) دراسة تحليلية لكتب المطالعة والإنشاء للمرحلة الثانوية التخصصية في ليبيا في ضوء قيم الأصالة والمعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- حسين، سمير محمد (1983) تحليل المضمون القاهرة، عالم الكتب.

- الحلي، أحمد، ومحمود الناقة (1979) طرق إعداد مواد قرائية مبسطة، البحرين، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج.

- حماد، حمزة (2009) مستويات أسئلة كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- حمدان، محمد زياد (1998) تخطيط المنهج عمان، دار المسيرة.

- حميدة، فاطمة إبراهيم (1988) مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة النهضة المصرية.

- الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحيى إسماعيل (2006) تحليل المحتوى في

مناهج التربية الإسلامية وكتبها، عمان دار وائل للنشر.

- الدخيل، محمد (1997) مدخل إلى أصول التربية الإسلامية، المدينة المنورة، مركز طيبة للطباعة.

- دروزة، أفنان نظير (1987) الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ط1، نابلس.

- دندش، فايز (2003) اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، دار يافا.

- الدوسري، مشاعل بنت صالح (2004) تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية (بنون وبنات) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية، رسالة ماجستير غير منشورة، مسقط، جامعة السلطان قابوس.

- الرشدان، عبد الله، وجعنيني نعيم (1994) المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، الأونروا، اليونسكو، دائرة التربية والتعليم.

- الرشدان، عبد الله (2004) الفكر التربوي الإسلامي عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

- الرشيدي، مفلح حمود غانم (2005) مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- زيتون، عايش (1990) دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية

في الأردن، المجلة العربية للبحوث التربوية، 10 (1).

- الساموك، سعدون محمد، والشمري هدى علي (2009) موسوعة الثقافة الإسلامية، عمان، دار المناهج.
- سعيد، همام وآخرون (2008) الوجيز في الثقافة الإسلامية ط3، عمان، دار الفكر.
- سليمان، إقبال (2002) مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين جامعة النجاح الوطنية.
- السيد، عزمي طه، وآخرون (2003) الثقافة الإسلامية مفهومها مصادرها خصائصها مجالاتها، عمان دار المناهج.
- سيد قطب (1986) مقومات التصور الإسلامي، القاهرة، دار الشروق.
- الشافعي، إبراهيم محمد (2001) التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت، مكتبة الفلاح.
- الشيباني، عمر (1995) مناهج البحث الاجتماعي، طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- صلاح، سمير يونس، وآخرون (2007) مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، ط2، الكويت مكتبة الفلاح.
- الضرابعة، انتصار تركي (2006) تحليل أسئلة الاستيعاب في كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مستويات بلوم المعرفية،

رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية.

- طعيمة، رشدي احمد (1987) تحليل المحتـوى في العلـوم الإنـسانية القـاهرة، دار الفكر.

- طعيمة، رشدي أحمد (2004) تحليل المحتوى في العلـوم الإنـسانية القـاهرة، دار الفكر.

- عاشور، راتب قاسم، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض (2004) المنهج بـين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.

- عبد الله، عبد الـرحمن (1995) المنهـاج الدراسـي أسـسه وصـلته بالنظريـة التربوية، الرياض، مركز الملك فيصل للبحوث التربوية.

- عبد الوهاب، سمير (2002) بحـوث ودراسـات في اللغـة العربيـة، مـصر، جامعة المنصورة، كلية التربية.

- عطية، محسن علي (2009) (المناهج الحديثة وطرائـق التـدريس، عمـان دار المناهج.

- الغازمي، رشيد (2004) مدى تضمن أدلة المعلمين وكتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للأنشطة التعليمية رسالة ماجستير غير منـشورة، جامعـة عمان العربية للدراسات العليا.

- فرحان، إسحاق أحمـد، وآخـرون (1984) المنهـاج التربـوي بـين الأصـالة والمعاصرة عمان، دار البشير.

- قطامي، وقطـامي نايفـة (2000) سـيكولوجية الـتعلم الـصفي، عمـان دار

الشروق.

- كلير، جورج (1988) مقياس صلاحية القراءة، ترجمة الشافعي، إبراهيم، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود كلية الرياض.
- الكندري، عبد الله (1991) قياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، أطروحة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.
- كوهين، لويس، ومانيون، لوران (1990) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية ترجمة كوجك، كوثر حسين، وعبيد، وليام، القاهرة، الدار العربية.
- الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال (2005) مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، عمان دار المسيرة.
- مرعي، توفيق، والحيلة محمد محمود (2000) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، عمان دار المسيرة.
- المطلس، عبدة (1997) الدليل في تحليل المناهج النظرية والتطبيقية صنعاء المنار للطباعة وخدمات الحاسوب.
- مقدادي، محمد (1993) مستوى مقروئية كتب اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في دولة البحرين، دراسة مقدمة لندوة المناهج الدراسية في جامعة الملك محمد الخامس، الرباط.
- ملحم، سامي محمد (2002) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، عمان دار المسيرة.

- ملكاوي، وآخرون (2003) البحث التربوي وتطبيقاته في العلوم الإسلامية في التعليم الجامعي، عمان دار الرازي.

- النحلاوي، عبد الرحمن، (1997) أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق دار الفكر.

- الهاشمي، عبد الرحمن، والعزاوي، فائزة (2007) المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان دار المسيرة.

- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2009) تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، عمان، دار صفاء.

- هندي، صالح، ذياب وعامر، هاشم والحواشيني، مفيد نجيب (1989) أسس التربية ط1، عمان: دار الفكر للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Cottes Leanne, (2003) Readability and reading Ability
- assessment Southern Illinois university Edward Sville.
- Brualdi, Amyc, (1998) Glass room Questions, E R: C, Clearing house on A assessment and evaluation washing ton dc,ed, 422407.
- Bloom (1956) taxonomy of Education objectives Hand book, Cognitive, new Xork: David Mckay Co, inc , wix son.
- Granello, Percy haage (2001) Promoting Complexity in graduale wrillen work: using blooms tax on omy as a peda gogical tool to improve litcralure reviews. Ounselor Education & supervision

Vol, 40 (4) P 292.

- Quszak, F (1967) Questioning practices of elementary teachers in relationship to Comprehension paper presented of international Reading Association Conference Boston Mass.
- Franklin, Jack (1980) Helping students thing and value Englewood Cliffs New Jersey.
- Sanders, Norris M (1966) Classroom m Question. new York.
- harper and row.
- Clifford j, Nuthall , Graham (1970) Relationships Between teacher Behaviors and Achievement in three Expenmental Eliminatory science lesson American Educational Research Journal , 7.


كتب تربوية
ابن عموش
Educational books
Telegram : t.me/edubook